

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Bc. Jitka Petřinová

Formování dítěte ve výtvarné výchově na malotřídní škole

Shaping a Child in Art Classes in a Small-Classroom School

Praha 2016

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kot'á

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Doc. PhDr. Jaroslavu Kot'ovi za odborné vedení, inspirativní podněty a poskytování rad během psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V dne.....

.....

Jméno autorky

Abstrakt

Tato diplomová práce se v teoretické části zaměřuje na výtvarnou výchovu jako součást estetické výchovy. Dále je blíže představena problematika malotřídních škol ve vztahu k výtvarné výchově na prvním stupni základní školy a kresbě jako provázejícím znaku vývoje dítěte. V praktické části jsou představeny výsledky výzkumného šetření, v rámci kterého byla realizována případová studie na vybrané malotřídní škole. V závěrečné části jsou shrnuty poznatky o možnostech a zvláštích výtvarné výchovy jako součásti vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy v kontextu specifických podmínek malotřídní školy.

Klíčová slova

estetická výchova, výtvarná výchova, malotřídní škola, kresba, rozvoj osobnosti, vnímání, osobnostní a sociální rozvoj, mladší školní věk

Abstract

This thesis, in theoretical part, is focused on art education as part of the esthetic education. Than there are presented problems of Small-Class Schools in relation to art class on primary school and the artwork accompanying the development of the child as a character. In the practical part, there are presented the results of the research, which was carried out on the selected case study Small-Class School. In the final part, thesis summarizes the knowledge on the possibilities and peculiarities of art education as part of the education of the pupils at the primary school in the context of the specific condition of the Small-Class School.

Keywords

esthetic education, art education, Small-Class School, drawing, personal development, perception, personal and social development, younger school age

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ESTETICKÉ VÝCHOVY | 12 |
| 1.1 Současná pozice výtvarné výchovy na základní škole..... | 12 |
| 1.2 Základní složka estetické výchovy je ve výchově, a to nejen v té výtvarné..... | 15 |
| 2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA – ALTERNATIVA PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ | 19 |
| 2.1 Charakteristika a specifika malotřídní školy..... | 19 |
| 2.2 Malotřídní kontra plnotřídní školy, včera a dnes | 24 |
| 3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY | 28 |
| 3.1 Vybrané momenty z historie kreslení – výtvarné výchovy..... | 28 |
| 3.2 Předmět výtvarná výchova nazíraný dnešní perspektivou | 31 |
| 3.3 Charakteristika vyučovacího předmětu..... | 33 |
| 3.3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP)..... | 33 |
| 3.3.2 Oblast Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu | 34 |
| 3.3.3 Obsah učiva výtvarné výchovy v pátém ročníku..... | 36 |
| 3.4 Začleňování OSV do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy..... | 38 |
| 4 KRESBA JAKO PROVÁZEJÍCÍ ZNAK VÝVOJE DÍTĚTE SE ZAMĚŘENÍM NA MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK | 40 |
| 4.1 Dětská kresba jako cesta do dětské duše..... | 40 |
| 4.2 Základní etapy a prvky vývoje dětské kresby | 43 |
| 4.2.1 Bezobsažné čárání..... | 45 |
| 4.2.2 Obsažné čárání..... | 46 |
| 4.2.3 Období znakové kresby | 48 |
| 4.2.4 Období spontánního realismu | 49 |
| 4.2.5 Naturalistická kresba..... | 49 |
| 4.3 Výtvarný projev dětí mladšího školního věku | 50 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3.1 | Stručné vymezení mladšího školního věku | 50 |
| 4.3.2 | Kresba dítěte mladšího školního věku | 52 |
| | PRAKTICKÁ ČÁST | 54 |
| 5 | VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO ZRCADLO VYTVÁŘENÍ A POSILOVÁNÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ PÁTÉHO ROČNÍKU MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY | 55 |
| 5.1 | Základní charakteristiky výzkumného šetření | 56 |
| 5.2 | Cíle výzkumu | 56 |
| 5.3 | Výzkumný problém..... | 57 |
| 5.3.1 | Výzkumné otázky | 57 |
| 5.4 | Charakteristika místa šetření | 59 |
| 5.4.1 | Zaměření výchovně vzdělávací práce školy | 64 |
| 5.4.2 | Výchovné a vzdělávací strategie..... | 66 |
| 5.5 | Výzkumný vzorek a jeho charakteristika | 80 |
| 5.6 | Použité metody..... | 80 |
| 5.6.1 | Výběr výzkumných metod..... | 80 |
| 5.6.2 | Aplikace výzkumných metod | 81 |
| 6 | VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ..... | 83 |
| 6.1 | Analýza a interpretace rozhovorů | 83 |
| 6.2 | Analýza a interpretace dat získaných pozorováním žáků | 96 |
| 6.2.1 | Popis zkoumaného vzorku | 98 |
| 6.2.2 | Kombinace pozorování s experimentem..... | 101 |
| 6.3 | Kazuistické zpracování výtvarného projevu žáků zkoumané malotřídní školy | 109 |
| 6.3.1 | Kazuistika č. 1: Zuzana..... | 110 |
| 6.3.2 | Kazuistika č. 2: Kamila..... | 113 |
| 6.3.3 | Kazuistika č. 3: Adéla..... | 115 |
| 6.3.4 | Kazuistika č. 4: Kryštof | 117 |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|-----|
| 6.3.5 | Kazuistika č. 5: Ruda | 120 |
| 6.4 | Shrnutí | 122 |
| 6.5 | Vyhodnocení výzkumných otázek | 125 |
| 6.6 | Vyhodnocení výzkumného problému | 127 |
| ZÁVĚR | | 129 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | | 132 |

ÚVOD

Zkušenosti malých obcí poukazují na to, že starostové v rámci výkonu své funkce nezřídka řeší rovněž problémy pro většinovou veřejnost spíše úsměvné. Tu a tam se musí potýkat s řešením problémů v mezilidských rodinných vztazích, zabývají se rozmanitými sousedskými spory, od stížností na hluk přes sousedovy stavby až po padající větve na okolní zahrady, zaměstnává je přejetý bobr na silnici, toulaví psi, řeší stavební povolení, problém svaleného plotu atd. Nicméně zdaleka ne o všech problémech, s nimiž se starostové obcí ve své praxi běžně setkávají, lze hovořit s takovou nadsázkou a lehkostí. Řada malých obcí již byla někdy v minulosti postavena před nelehký úkol, a sice rozhodnout, jak do budoucna přistoupit k existenci místní malotřídní školy a zdali ji zachovat či nikoliv.

Ve hře je nesporný fakt, že malotřídní školy výrazným způsobem zatěžují obecní rozpočty. Na rozdíl od plně organizovaných škol, které se nacházejí ve velkých obcích nebo městech, jsou většinou hůř vybavené (například počítačovou technikou), nabídka dalších aktivit (tj. doplňkových aktivit a mimoškolní činnosti) bývá spíše omezená atd. Školy se nadto potýkají s nedostatkem žáků ve třídách a často jim nezbyvá nic jiného, než se přizpůsobit období populačně slabších ročníků. Naštěstí ale ani dnes se z mapy České republiky nevytratily obce, které odmítají význam malotřídní školy pro obec poměřovat výlučně na základě ekonomického hlediska a školu vnímají především jako význačné centrum pro místní dění, kolem něhož se pořádají nejrůznější kulturní a společenské akce. V neposlední řadě pak obce oceňují, že malotřídní škola poskytuje rodičům tolik potřebný komfort a pocit klidu. Rodiče žáků totiž nejsou každodenně vystavováni strachu, který je úzce spjat s dojížděním jejich dětí do okolních větších měst. Kromě toho rodiče žáků na malotřídní škole vyzdvihují její specifickou a neopakovatelnou atmosféru, která se nese v duchu vzájemného sdílení, podpory, přátelské spolupráce atd. O spojení několika ročníků v jedné třídě hovoří jak rodiče, tak také učitelé žáků jako o možnosti, jak se žáci stávají zodpovědnějšími a méně závislými – učí se samostatnosti. Starší žáci jsou vedeni k tomu, aby ochotně pomáhali svým mladším spolužákům atp. Toto spojení v podstatě připomíná rodinu, v níž starší děti zcela běžně pomáhají dětem mladším. Naopak mladší děti usilují o to, aby se vyrovnali svým starším spolužákům, což je motivuje k tomu, aby nenásilně usilovali o úspěch, aby se učili vzájemně spolupracovat, samostatně plnit zadané úkoly aj.

Téma malotřídních škol se tak již samo o sobě ukazuje jako velmi zajímavé a přínosné, zejména pak pro někoho, kdo v dané oblasti sám profesně působí. Zasadí-li se do tohoto prostředí zájem o výtvarnou výchovu, je na světě téma předkládané diplomové práce, a sice: *Formování dítěte ve výtvarné výchově na malotřídní škole*.

Obecně platí, že výtvarná výchova široce přesahuje své vlastní hranice, vztahuje se k celé sféře vzdělávání a jako taková představuje silný výchovný prostředek obohacující celistvé pojmání skutečnosti, originalitu, citlivost a tvořivost. Ve výtvarné výchově je žák podněcován k tomu, aby rozvíjel a zároveň uplatňoval své vlastní vnímání, cítění, prožívání, fantazii i intuici. A k tomu je jako stvořené právě prostředí malotřídní školy, které žákům nabízí klidnou a především podnětnou atmosféru, v níž se za naprostou samozřejmost považuje přátelství, tolerance, porozumění atd. Malý kolektiv a úzké spojení mezi žáky a dospělými osobami je takřka ideální pro individuální přístup ke všem žákům, pro vzájemnou spolupráci a komunikaci. Rovněž z tohoto důvodu bylo pro předkládanou diplomovou práci vybráno spojení výtvarné výchovy a malotřídní školy.

Předkládaná diplomová práce je rozčleněna do několika základních oblastí. V teoretické části práce je pozornost věnována výtvarné výchově jako součásti estetické výchovy, dále je pro doplnění kontextu blíže představena problematika malotřídních škol a v souvislosti se zaměřením práce na výtvarnou výchovu nemůže chybět ani teoretické pojednání o výtvarné výchově na prvním stupni základní školy a o kresbě coby provázejícím znaku vývoje dítěte se zaměřením na mladší školní věk. V praktické části diplomové práce jsou představeny výsledky výzkumného šetření, v rámci kterého byla realizována případová studia, jež se hodí k průzkumnému a vysvětlujícímu typu výzkumu. První část výzkumného šetření tvořily rozhovory pomocí návodu, které v rámci případové studie umožňují podat vysvětlení. Druhou část výzkumného šetření tvořilo zúčastněné (participativní) pozorování, v rámci něhož zůstává výzkumník delší dobu v předem vytipovaném terénu. Hlavním cílem předkládané práce je poukázat na možnosti a zvláštnosti výtvarné výchovy jako součásti vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy v kontextu specifických podmínek malotřídní školy. Přičemž platí, že hlavní cíl práce je naplňován jak prostřednictvím realizačních cílů teoretické, tak také praktické části diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

Motto:

„Každé dítě je umělec. Problém je, jak zůstat umělcem, až dítě dospěje. Když jsem byl dítě, kreslil jsem jako Rafael, ale celý život se učím kreslit jako dítě.“

Pablo Picasso

(na vernisáži výtvarné výstavy dětí v roce 1945)

V rámci teoretické části předkládané diplomové práce bylo stanoveno hned několik dílčích realizačních cílů, jejichž naplnění má přispět ke splnění hlavního cíle celé diplomové práce.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je poukázat na možnosti a zvláštnosti výtvarné výchovy jako součásti vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy v kontextu specifických podmínek malotřídní školy. Dílčími realizačními cíli práce bylo:

- vymezit vybrané základní pojmy;
- vymezit výtvarnou výchovu jako nedílnou součást estetické výchovy;
- vymezit problematiku fungování malotřídních škol;
- vymezit problematiku dětské kresby v oblasti pedagogiky;
- vytvořit základní ucelenou koncepci o formování jednotlivých prvků osobnostního a sociálního rozvoje žáků ve výtvarné výchově na malotřídní škole.

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ESTETICKÉ VÝCHOVY

1.1 Současná pozice výtvarné výchovy na základní škole

„V umění je nejdůležitější být jiný, nikoliv nejlepší.“

Paul Cézanné

Celá řada dnešních rodičů, jejichž děti již pravidelně navštěvují, nebo teprve začnou navštěvovat základní školu, přikládá takzvaným estetickovýchovným předmětům, tj. výtvarné a hudební výchově, jen velmi malý, či dokonce žádný význam. Jsou toho názoru, že výuka výtvarné výchovy nevznáší na učitele žádné zvláštní či významné požadavky nebo nároky a že ji tudíž mohou vyučovat i neaprobovaní učitelé, v horším případě dokonce nekvalifikovaní (učitelé) bez vysoké školy. Tuto smutnou pravdu jednoznačně potvrzují i dlouhodobé zkušenosti z české školní praxe, kdy výuku výtvarné výchovy nezřídka vedou právě neaprobovaní učitelé. *„Neaprobovaně vyučovanou výtvarnou, hudební nebo rodinnou výchovu snad ředitelé ani nevnímají. Není výjimkou, když se češtinář-dějepisář musí přes prázdniny naučit fyziku pro sedmičku, protože fyzikář právě dokončil kurz angličtiny, takže už nic jiného učit nebude... Obměny si doplňte podle vlastních zkušeností“* (Doubrava, 2002, online).

Již v devadesátých letech minulého století právě na tuto skutečnost poutavě upozorňoval také Vančát (1991/1992, s. 46), spoluautor Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu, když uvedl, že *„stav výtvarné pedagogiky mimo výtvarné obory základních uměleckých škol a některé mateřské školy je většinou katastrofální a mezi ostatními předměty v obecném vzdělání má výtvarná výchova okrajové, zbytkové místo.“* Tuto neutěšenou praxi mnohých českých základních škol reflektuje rovněž zpráva České školní inspekce (In Valeš, 1997). Průzkumem bylo zjištěno, že v českých základních školách se výtvarná výchova vyučuje převážně neaprobovaně, což v řadě případů například znamená, že v neaprobované výuce nejsou uplatňovány základní aspekty (tj. aspekt kreativní, zcitlivující, objevný atp.). Nekompetentní učitelé pak stejně nekompetentně zasahují do dětského výtvarného projevu, aniž by jakkoliv znali a zohledňovali jeho jistá specifika. V praxi se navíc opakovaně prokazuje, že výtvarná výchova s méně než dvouhodinovou dotací zcela postrádá svůj smysl. Zkušenosti základních škol však ukazují na to, že výtvarná výchova je zcela běžně vyučována právě jen s dotací jediné hodiny týdně.

Naproti tomu jako typický příklad dobré praxe v oblasti výtvarné výchovy lze zmínit například sousední Bavorsko, kde je výtvarná výchova pojímána „opravdově“ a jako taková nemůže být v žádném případě považována za nepodstatný či bezvýznamný předmět. Výuku tak v žádném případě nemohou vést neaprobovaní učitelé (případně učitelé bez jakéhokoliv hlubšího vztahu k umění). Naopak ji vedou výlučně kvalifikovaní absolventi akademie výtvarného umění. Jinými slovy, bavorští učitelé výtvarné výchovy jsou současně umělci, kteří se věnují výhradně svému oboru (Paroubková, 2015, online).

I když nelze nijak zpochybnit fakt, že výtvarné umění má spolu s výtvarnou výchovou zcela ojedinělé postavení jak ve vzdělávání, tak také v poznávání a vychovávání, ve skutečnosti se ukazuje, že v povědomí rodičovské a co je horší, nezřídka také učitelské veřejnosti – tento předmět figuruje jako nejméně obtížný (odpočinkový, relaxační a snad i nadbytečný), v němž žáci mají za všech okolností dobrý prospěch, nemusí se na něj nijak složitě připravovat, nevyžaduje se od nich vlastní soustředění na zadanou práci, nejsou vedeni k tomu, aby věnovali pozornost učitelovu výkladu a považují jej tudíž za méně významný, tj. de facto vedlejší předmět. U samotných žáků se však výtvarná výchova spolu s dalšími výchovami a informatikou i nadále těší největší oblibě právě díky těmto výše popsaným faktorům, což kromě mnoha jiných potvrzuje i výzkum provedený Hrabalem a Pavelkovou (2010) v rozmezí let 2005-2007.

Mnozí ze zástupců rodičovské i učitelské veřejnosti si opakovaně kladou otázku, co že se žáci ve výtvarné výchově vlastně reálně naučí a zdali by nebylo vhodnější věnovat dvouhodinovou dotaci na týden a finanční prostředky vynaložené na pořízení a údržbu odborných učeben výtvarné výchovy, které jsou dnes běžně vybaveny například ergonomickým nábytkem umožňujícím sklopit pracovní desku tak, aby žáci mohli pohodlně malovat atp., například na podporu počítačové gramotnosti, výuku cizích jazyků atd. Rovněž i sami žáci, kteří si předmět oblíbili zejména pro jeho nenáročnost, nezřídka uvádějí, že pro výtvarnou výchovu nenaleznou ve svém budoucím životě vůbec žádné praktické uplatnění.

Nabízí se tedy hned několik otázek spojených s touto problematikou: *Jak z výuky výtvarné výchovy na základní škole učinit kvalitní výuku, jež obohatí žákovy znalosti a dovednosti a současně rozšíří jeho praktické schopnosti o nové metody a nástroje? Jak může výuka v takto systematicky a pravidelně dehonestovaném předmětu rozvíjet žáka tak, jak to stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání? Vzhledem k tomu, že „výtvarná výchova rozvíjí specifické složky osobnosti, orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjádření a komunikaci,“* (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 32), rozhodně ji nelze ani

opomíjet ani zanedbávat. A stále s jistotou platí, že výtvarná výchova se má pro žáka stát zdrojem radosti ze života, má podporovat improvizaci, hru a bezprostřednost. Jejím stěžejním a zároveň jediným úkolem tak rozhodně není naučit žáky dobře ovládat základní výtvarné vyjadřovací prostředky, nýbrž zejména přispívat k zbystření smyslů a k bohatšímu vnímání a citovému prožívání skutečnosti, k její poetizaci (Svobodová, 1998).

Dalším významným faktorem poukazujícím na dlouhodobé odsouvání výtvarné výchovy takzvaně na druhou kolej je zjištění, že ještě v roce 1997 nedisponovalo šedesát procent škol žádnou specializovanou, upravenou a vybavenou odbornou učebnou na výtvarnou výchovu. Čtyřicet šest procent škol nemělo výtvarný kabinet a i plánovaný rozpočet na výtvarné pomůcky se v rámci jednotlivých škol zásadně lišil. Od roku 1997 sice uplynula poměrně dlouhá doba, ale je otázkou, zdali se v tomto ohledu situace na českých základních školách skutečně posunula směrem k lepšímu... Většina učitelů se i nadále odmítá smířit s faktem, že jediné pomůcky, které v hodinách výtvarné výchovy mohou se svými žáky využívat, jsou ty, které si sami žáci donesou ze svých domovů. Chtějí-li tedy samy školy nynější neutěšenou situaci zvrátit, mnohdy vyvozují jediné možné východisko, a sice zapojení školy do nejruznějších projektů a grantových programů, které se pomalu a jistě stávají nedílnou či dokonce neodvratnou součástí každodenního života českých škol (Pol, 2007). Tato oblast učitelské činnosti však bývá prozatím spíše opomíjena, a to nejen rodičovskou veřejností, ale i výzkumy hodnocení obtížnosti provádění profesních činností učitele, byť je nanejvýš jasné, že si tento druh činnosti vyžádá od učitelů mnohdy dlouhé hodiny prosezené nad přípravou jednotlivých projektů (Urbánek, 2005). V neposlední řadě se výrazně liší požadavky, které jednotlivé školy kladou na své učitele výtvarné výchovy, což s sebou nese i značnou časovou vytiženost. Zcela automaticky se kupříkladu počítá s činností a účastí učitele vždy, když je potřeba připravit tematickou výzdobu školy, vytvořit nástěnku prezentující výtvarné práce žáků atp.

Není pochyb o tom a nelze to ani dostatečně zdůraznit, že učitelé výtvarné výchovy zastupují ve srovnání s ostatními profesními činnostmi poměrně unikátní skupinu. Zároveň se při tom všem snaží žákům ukázat výtvarnou výchovu odlišnou a zábavnou perspektivou, přesvědčit je o tom, že výtvarná výchova může mít smysl a že se jedná o stejně hodnotný předmět, jako jsou hodnotné i všechny ostatní předměty a činnosti. Je tedy nadmíru jasné, že učitelům výtvarné výchovy musí být vlastní vysoká míra flexibility, profesní improvizace, stejně jako kreativní a inovativní způsob výuky, profesní nadšení a v neposlední řadě i

pedagogický optimismus, tj. „víra v žáka, v jeho lepší vlastnosti, v pozitivní vývoj v dalším jeho studijním i osobním životě“ (Holeček, 2014, s. 34).

1.2 Základní složka estetické výchovy je ve výchově, a to nejen v té výtvarné

Jen málokterý termín (v tomto případě dokonce termín víceslovný) vyvolává mezi zástupci odborné veřejnosti, tj. mezi pedagogickými teoretiky i učiteli, kteří umělecké obory vyučují, tak rozporuplné pocity, jako se tomu děje právě v případě termínu „*estetická výchova*“. Ve výsledku je tak opětovaně skloňován pojem, jenž je do jisté míry považován za nejednoznačný, rozkolísaný, nepřesný, nesystémový atp. Proto není překvapivé, dochází-li k úplnému odklonu od užívání daného termínu. Tuto tendenci navíc prokazuje i úsilí o naprosté odstranění estetické výchovy jako pojmu z kurikulárních dokumentů (David, 2008). Je to snad i jakýsi předstupeň úsilí o postupné odstranění veškerých nepřístojností, které tuto vzdělávací oblast dlouhodobě provázejí.

Termín *estetická výchova* (zprostředkovává totiž určité „parametry“ dobrého vkusu) bývá uplatňován v několika dílčích příbuzných významech. Pro účely předkládané práce však bude tento termín užíván ve významu květnatého označení (jakéhosi „krycího“ názvu) pro hudební a výtvarnou výchovu, neboť i české základní školy zcela běžně pracují s pojmy, jako je „*estetická výchova – výtvarná*“ a „*estetická výchova – hudební*“, které používají pro označení daných předmětů. Jinými slovy, hudební a výtvarná výchova dnes v celkovém vzdělávacím profilu na (základních) školách zaujímají pevné místo a v učebních plánech často figurují pod jednotícím názvem „*estetická výchova*“. Obě tyto výchovy se mají podle aktuálních mezinárodních požadavků na odbornou kvalitu výuky výchov podříditi společným požadavkům působícím na rozvíjení smyslové citlivosti, ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity (RVP ZV, 2007, online). S ohledem na předmět předkládané diplomové však práce bude zvláštní pozornost věnována výlučně výtvarné výchově, o níž Slavík (1993) velice poeticky hovoří jako o výtvarné podobě lidské cesty k moudrosti.

Výtvarná výchova je všeobecně pokládána za hlavního garanta výtvarného vzdělávání a představuje nástroj poznávání a prožívání lidské existence (RVP ZV, 2007, online). Výsledkem reformních snad současného školství a Rámcového vzdělávacího programu pro

základní vzdělávání (dále již jen RVP ZV)¹ je, že výtvarná výchova začala být autory RVP ZV pojmána rovněž jako obor se vzdělávacím obsahem. „*Termín výtvarná výchova je mimořádně výstižný. Skrývají se pod ním dva různé procesy, které probíhají souběžně a jsou vzájemně neoddělitelné – výtvarné vzdělávání a výchovné působení*“ (Roeselová, 2003, s. 12). Výchovné aspekty tak jsou zabudovány do klíčových kompetencí RVP ZV. Dosavadní pojetí výtvarné výchovy především jako výchovného předmětu vedlo zejména k tomu, že se jeho vzdělávací obsah pozvolna úplně vytrácel. Právě fakt, že výtvarná výchova dlouhodobě postrádala přesvědčivý vzdělávací obsah, zapříčinil, že byla na mnoha základních školách pojmána především coby relaxační činnost (Vančát, 2004), popřípadě byla vyučována neaprobovanými učiteli, jak již bylo výše opakovaně uvedeno.

Paralelně na tuto neutěšenou situaci upozorňovala i Kitzbergerová (In Stadlerová et al., 2010), pedagožka a výtvarnice, jež zdůrazňovala, že RVP ZV zcela upozadil prožitkovou a emoční stránku výtvarné výchovy na úkor věcných aspektů. Současná výtvarná výchova, jež je z významné části dílem lidských smyslů, by však právě naopak měla žákům dodávat sebedůvěru, odvalu a chuť uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojovat je do procesu tvorby a komunikace. Výtvarná výchova má tedy možnost těžit ze své otevřenosti a je schopna absorbovat různé přístupy, které zachovávají komplexní působení na žáka a posilují jeho tvořivé myšlení a otevřenost vůči světu. Výtvarná výchova v tomto kontextu vychovává jedince, jenž se bude umět dobře orientovat v „ringu dnešního světa“. Stejně tak i Evropská unie (dále již jen EU) přikládá vzdělávání v umění, které má pomáhat vytvářet kompetence pro mladé lidi 21. století, naprosto zásadní význam. „*Umění je mimo jiné i 'vykladačem světa', objevuje pro nás utajený smysl věcí – ne tím, že je reprodukuje, ale tím, že vytváří umělou (čistě lidskou) protiváhu tomu, co nás obklopuje a co se tradičně řadí do mimoumělecké sféry. Umění se snaží – jinak řečeno – esteticky zmapovat svět a tím jej i maximálně polidštit*“ (Uždil, 1988, s. 187).

Pro cíle výtvarné výchovy v primárním vzdělávání tak, jak jsou dnes vymezeny RVP ZV, je příznačné, že nabízejí nejen racionální, ale i umělecké osvojení světa, neboli osvojování s estetickým účinkem, a tvoří tak nedílnou součást lidské existence, jakož i každodenního života. „*V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení*

¹ Školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání (dále již jen ŠVP ZV) nejsou v této práci rozebírány příliš podrobně, neboť stávající školní praxe opakovaně potvrzuje, že v celé řadě případů ŠVP ZV jen zřídka kdy reflektují to, co se v dané škole reálně děje. Zpravidla pouze „kosmeticky upravují“ či dokonce doslovně přejímají formulace RVP ZV. Tato skutečnost vyplynula po důkladném srovnání vybraných pasáží veřejně dostupných ŠVP ZV.

specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot [...]“ (RVP ZV, 2007, online). Ty tam jsou časy, kdy bylo cílem hodiny výtvarné výchovy pouze splnit zadaný úkol, například nakreslit na čtvrtku obrázek a vybarvit jej vodovými barvami, zhotovit dostatečné množství výrobků na výzdobu třídy či dokonce celé budovy školy aj. Výtvarná výchova tak, jak je pojmána dnes, je již mnohem hlouběji zasazena do rámce výtvarného umění. V tomto ohledu je tak potřeba být žákům průvodcem na cestě k tomu, aby si uvědomili, že výtvarné umění je stejně jako dětská výtvarná tvorba hlavní formou komunikace se světem i formou osvojování světa. A tak například kresba, jež plní úlohu významného prostředku nesoucího nějaké konkrétní sdělení, umožňuje dětem v mnoha případech vypovědět víc, než kdy dokážou slova. A vůbec přitom nehraje roli, zdali je dítě v roli „pouhého“ pozorovatele kresby, nebo je sám také jejím tvůrcem (Čačka et al., 1999).

Obecně platí, že výtvarná výchova sestává ze dvou dílčích složek, tj. ze složky vzdělávací a složky výchovné. Žáci proto při plnění očekávaných výstupů musí zvládnout i poměrně velké dávky výtvarné teorie a dějin umění. *„Vzdělávací složka výtvarné výchovy obsahuje odborné znalosti a dovednosti, potřebné pro vlastní výtvarnou tvorbu a porozumění výtvarnému vyjádření druhých. Žák si osvojuje výtvarné znalosti, zkušenosti a dovednosti nikoli jako soubor pravidel, ale jako nutnou zkušenost, usnadňující volbu prostředků pro to nejcennější, co známe – výtvarné sdělení“* (Roeselová, 2003, s. 3-4)

Daný požadavek výrazně napomáhá tomu, aby se výuce estetickovýchovných oborů, výtvarné výchovy nevyjímaje, mohli věnovat výlučně aprobovaní učitelé, pro které je tento obor na rozdíl od neaprobovaných kolegů stále ještě „čitelný“. Sledovaná praxe ale opakovaně poukazuje na značnou propast mezi tím, co je proklamováno, a tím, co je následně realizováno. Výtvarná výchova představuje předmět tradiční, jemuž se věnují učitelé napříč celým věkovým spektrem. Mimo to také platí, že ve srovnání s učiteli ostatních předmětů mají právě učitelé výtvarné výchovy patrně vůbec největší volnost, což do výuky vnáší jistý prvek individuálního pojetí a voluntarismu. Téměř úplná absence učebnic a didaktických příruček jako zdroje informací pro učitele zároveň směřuje k tomu, že jsou učitelé nuceni čerpat podklady z nejrůznějších zdrojů na základě vlastní erudice a možností.

Ponejvíce pak v případě učitelů výtvarné výchovy platí, že ani zdaleka nedostačuje, když je učitel „jen“ opravdovým odborníkem ve svém oboru. Stejně tak totiž musí vědět, jak svým žákům aktivně a bez předsudků naslouchat, dále musí ovládat komunikační schopnosti, mít schopnost sociálního citění, být trpělivý, empatický atd. Dobrý a úspěšný učitel výtvarné výchovy musí být předně sám sebou, musí být „opravdový“ a pro žáky tak i dobře čitelný. Musí být schopen se sám v sobě dobře (z)orientovat, musí si být vědom svého vlastního prožívání, svých emocí. Jen takový učitel totiž plně chápe také prožitkovou a emoční stránku výtvarné výchovy – jako nutný předpoklad reálné praxe výtvarné výchovy, v níž se naplňují nejen vzdělávací cíle, ale i samotný cíl předmětu. Dobrý učitel si je neustále vědom toho, že je-li u žáků opomíjen rozvoj emocionality (respektive emocionální stability), může to mít krom jiného i nedozírné následky pro jejich osobnostní rozvoj.

2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA – ALTERNATIVA PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ

2.1 Charakteristika a specifika malotřídní školy

Dlouhodobě se ukazuje, že zvláště mezi zástupci laické veřejnosti, která je reprezentována nejčastěji rodiči dětí školou povinných, jsou opakovaně vedeny emotivně sycené diskuse o tom, zdali schopnost malotřídních škol dostatečně a kvalitně vzdělávat – je přinejmenším srovnatelná s klasickou (tj. plnotřídní)² základní školou, zdali není vzdělávání dětí v malotřídních školách už poněkud překonané a zastaralé, zdali nebrání osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí atp. Otázka (oprávněnosti) existence či neexistence malotřídních škol je v české společnosti přítomna již značně dlouho a na důležitosti nabývá periodicky (pravidelně či nepravidelně), vždy zejména v souvislosti s úvahami o reformě školského systému.

Avšak i přes často se opakující diskuse na toto téma se mezi některými zástupci české rodičovské veřejnosti (ale v některých případech ba i české odborné veřejnosti) objevuje spíše neznalost významu pojmu „malotřídní škola“ (či zkráceně „malotřídka“). Stejně tak je evidentní, že s podobnou neznalostí se setkává i představa o tom, kolik *malotřídek* se vlastně aktuálně nachází na území České republiky, kde konkrétně je lze hledat, na jakém principu fungují aj. Příčinu je možné mimo jiné hledat i v komplikovaném přístupu ke kvalitním a relevantním datům, která by sloužila jako informační zdroj k předmětné problematice.

A tak ještě než v rámci druhé kapitoly předkládané diplomové práce přijde na řadu pokus o ucelenější náhled na uváděnou problematiku a poněkud zevrubnější rozebrání všech jejích aspektů, je třeba nejprve podrobně vymezit samotný pojem „malotřídní škola“ a ve stručnosti rovněž definovat příslušnou základní terminologii (včetně cizojazyčných ekvivalentů pojmu a pojmů obdobných) spolu s historickým vývojem malotřídních škol v České republice.

Hluběji se problematikou malotřídních škol v českém prostředí zabývá celá řada renomovaných autorů. Vůbec nejčastěji je však tato tematika spojována se jménem Musil,

² V souvislosti s historickým vývojem pojmu neúplná – „malotřídní škola“ pracují někteří autoři (například Průcha, 2004) také s pojmem klasická/standardní – „plnotřídní základní škola“, kde je tradičně pro každý ročník prvního stupně vytvořena samostatná třída. Plnotřídní základní školy, které mají pouze první stupeň, musí mít v jedné třídě (a tedy i v jednom ročníku) přinejmenším patnáct dětí. Naproti tomu u malotřídních škol je za dostačující považován počet přinejmenším třinácti dětí (Průcha, 2004).

Sedláček, Tupý, Grulich, Trnková, Knotová, Příhoda. Z děl těchto i některých dalších renomovaných autorů vychází i samotná diplomová práce.

Malotřídní škola představuje od zavedení povinné školní docházky poměrně specifický organizační a současně nejstarší, nejtypičtější a nejčastěji se vyskytující organizační útvar obecných škol (Trnková, 2006a). Vznik a existence instituce malotřídní školy je již tradičně úzce spjata s prostředím vesnice a jejím rozvojem. Pro školy na vesnicích byl tak od počátku jejich existence příznačný přinejmenším jeden výrazný společný rys, a sice fakt, že v jedné třídě se společně vyučovala skupina žáků různého věku a různých znalostí, která i přes nesporné odlišnosti musela fungovat, lidově řečeno, jako „dobře promazaný stroj“.

Z historického hlediska sehrály malotřídní školy významnou úlohu především v procesu formování a prosazování národního uvědomění i mravní odpovědnosti žáků na straně jedné a postupného zvyšování vzdělanostní úrovně obyvatelstva na straně druhé, což byl zejména přímý důsledek vlastenecké činnosti národních učitelů-buditelů, kteří navázali na lidové protibarokní kulturní tradice doby temna a usilovali o ustanovení nových kulturních a vzdělanostních podmínek (nejen) pro nejmladší obyvatele obce. V neposlední řadě sehrávali v obci roli významného nositele kulturnosti (Musil, Sedláček, 1964). Obroditelskou činnost vlastenců, jak učitelů-buditelů, tak také kněží, nadmíru věrohodně zachytil například Rais ve svém velkolepém románu Zapadlí vlastenci.

Malotřídní školy (podle stávající legislativy se v podstatě jedná o ne úplně organizované základní školy, jež nemají pro každý ročník vytvořenou samostatnou třídu³) však nejsou pouze nedílným element české a moravské vesnice, případně příměstských částí (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)⁴⁵. Dlouhodobě představují rovněž neodmyslitelnou a

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁴ Malotřídky, jako organizační typ základní školy, se nejčastěji nacházejí v obcích, které mají méně než tisíc obyvatel (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

⁵ Městské malotřídky (neboli malotřídky ve větších sídlech či v okrajových částech měst) se vyskytují povětšinou jen v ojedinělých případech. V rámci České republiky se objevují například v Broumově, Olomouci či v Praze (Trnková, 2008). V případě některých evropských zemí bývají malotřídní městské školy zřizovány také pro jazykovou a kulturní minoritu. Tento případ se týká třeba švédsky mluvící minority žijící na finském území (McLaughlin, 1987).

plnohodnotnou součástí sítě českých a evropských základních škol⁶, stejně jako škol v mimoevropských zemích.

V současné době může být malotřídní organizace realizována výlučně na prvním stupni základní školy, což je zároveň i praxe většiny dalších evropských zemí. Druhé stupně základních škol bývají uspořádány již pouze do plně organizovaných škol. Za malotřídní pak lze považovat ty školy, „*v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků*“ (Průcha, 2004, s. 52). Kromě toho platí, že tyto školy nesmí mít víc než pět takových tříd. Škola tohoto typu má tudíž menší počet zapsaných tříd, než jaký by běžně odpovídal ročníkům zapsaných žáků.

Pro malotřídní školy je charakteristická organizace podle počtu tříd. Mohou být rozděleny na školy jednotřídní (jedná se však o méně časté rozdělení), kde se v jedné třídě spolu učí žáci dvou, tří a čtyř ročníků, dále na školy dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Pro malotřídní školu je však nejběžnější rozdělení na dvoutřídní, případně trojtřídní.

Zatímco dvoutřídní škola bývá organizována se třemi, čtyřmi a pěti ročníky, trojtřídní škola bývá uspořádána se čtyřmi, případně s pěti ročníky. Vyučování v případě trojtřídní školy se již výrazně podobá vyučování tak, jak běžně probíhá v plnotřídní škole, neboť zatímco dva ročníky fungují samostatně, všechny ostatní jsou již spojené (Petlák, 1999). S uspořádáním jednotlivých ročníků ve třídě však lze různě nakládat v závislosti na specifických místních podmínkách, tj. například v závislosti na počtu žáků v příslušných ročnících atp. Uspořádávání a spojování ročníků se na základních školách upravuje pro každý školní rok zvlášť, vždy se snažíme zajistit co možná nejvyšší efektivitu výuky. Je nanejvýš jasné, že za nejideálnější lze považovat spojení těch žáků, kteří jsou si věkově blízcí. Jelikož je na práci s věkově smíšenými skupinami žáků z pohledu západoevropské pedagogiky nahlíženo jako na jistou soudobou alternativu a inovaci ve vzdělávání (Průcha, 2004), jsou i malotřídní školy považovány za školy alternativní, případně za alternativu k běžnému základnímu vzdělávání.

Spojení jednotlivých ročníků, které navštěvují žáci různého věku, se označuje jako oddělení. V zahraniční praxi bývá toto spojení tříd neztídka označováno také jako

⁶ V porovnání s Českou republikou je v některých jiných evropských zemích podíl malotřídních škol na celkovém počtu škol mnohonásobně vyšší. Jde například o Norsko s čtyřicetipětiprocentním podílem, o Finsko s dvacetijednaprocentním podílem či o Švédsko s dvacetiprocentním podílem (Průcha, 2004).

kombinované třídy, případně jako třídy smíšené či ještě jako spojené ročníky (Wilson, 2003; Průcha, 2004; Knotová, Trnková, 2007, online).

Je-li třída složena tímto způsobem, neobejde se vyučování bez odlišného (individuálního) přístupu k žákům. Na pozici učitele je tudíž kladena vysoká (profesní i psychosociální) zátěž, která se projevuje jak při přípravě na výuku, tak také přímo v jejím řízení (Průcha, 2004). Učitel vyučující na malotřídní škole se musí předně zajímat o alternativní formy vyučování i o alternativní školství jako takové. Musí projevit ochotu a schopnost zaměstnat všechny žáky v jednotlivých odděleních tak, aby se během vyučovacích hodin navzájem nerušili, dokázali spolu kooperovat a respektovat ostatní (Oakes, Heckman, In Saha, ed., 1997). A s tím jde nutně ruku v ruce zájem o aktivizační metody ve výuce, které kladou důraz na samostatné řešení problémů, týmovou práci, diskusi, kooperaci s učitelem atp. Jejich přínos spočívá především ve snaze přeměnit pasivní žáky (neboli pouhé pasivní posluchače teoretických poznatků) v rovnocenné partnery, kteří se díky přímé zkušenosti (tj. svoji aktivizaci) naučí mnohem víc, než se tomu děje při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod (Kotrba, Lacina, 2011).

Dalším významným aspektem malotřídních škol je i zcela osobité prostředí, v němž jsou žáci vyučováni. Jedná se o prostředí veskrze venkovské až rodinné, společensky dobře známé a přehledné (Valachová, 2005). Práce učitelů, kteří působí na malotřídních školách, tedy vykazuje celou řadu prvků alternativní pedagogiky. „*Učitel je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. [...] Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, [...] vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná*“ (Jůva et al., 2001, s. 55).

Jako taková je práce učitelů na malotřídních školách především zaměřena na celkový rozvoj dítěte a na všestrannou, účinnou a oboustrannou komunikaci mezi učitelem a žákem. Na shodném principu je rovněž vystavěna také účinná spolupráce mezi školou a rodinou, při níž jsou obě strany otevřené a vnímavé k signálům a sdělením. Všeobecně totiž platí, že funkční a smysluplná komunikace mezi rodiči a pedagogy představuje první krok na cestě k prevenci a k eliminaci problémů ve vzdělávání žáků (Vojtová, 2008). Stejně tak platí, že u žáků, kteří se zcela přirozeně učí společně, je podporována a zvyšována sociální kooperace, čímž u nich dochází k upevňování pocitu vzájemné sounáležitosti.

Novodobá česká legislativa sice termín „*malotřídní škola*“ nezná a nepracuje s ním,⁷ ve vybraných školských dokumentech se však přesto objevuje. Příkladem takového dokumentu může být třeba Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok, jež škola zpracovává vždy za konkrétní školní rok, nikoliv za rok kalendářní. Povinnost tuto zprávu zpracovávat ukládá řediteli každé základní školy, střední školy (případně konzervatoře) a vyšší odborné školy školský zákon.

Malotřídní školy bývají v cizojazyčné literatuře označovány souhrnným termínem „*malá škola*“ (angl. *small school*; v některých případech se užívá také označení *one-room school*). Tento pojem bývá nezřídka dále rozšiřován a zpřesňován. Anglický ekvivalent *small school* či *one-room school* může být doplněn o slovní spojení: *with composite classes*, *with multi-age*, *with multi-grade* (v českém překladu souhrnně – *se smíšenými třídami*). Někteří autoři ovšem upřednostňují označení *multilevelled school* (Průcha, 2004). V německém jazykovém prostředí se nejčastěji užívá označení *kleine Grundschule*, případně ještě *Kleinschule*. I tato německá označení bývají dále zpřesňována slovním spojením, a sice: *Klassen mit mehreren Schulstufen*. V německy psané odborné literatuře lze narazit i na označení *Zwergschule* (česky *trpasličí škola*). Francouzština aktivně pracuje s pojmem *petit école primaire* (Wilson, 2003; Průcha, 2004).

V obecné rovině lze zkonstatovat, že zdaleka ne vždy tyto i další pojmy musí nutně odkazovat na malotřídku tak, jak je chápána a pojímána v českém prostředí. V některých případech totiž není zcela naplněna podmínka smíšených ročníků a pojem označuje školu sice co do velikosti malou, ale s vlastní učebnou pro každý ročník. V takovém případě se tedy pochopitelně jedná o školu plnotřídní, neboli plně organizovanou.

I přes jisté rozdíly v organizaci i geografickém umístění musí ale i tyto „*malé školy*“ napříč celou Evropou proaktivně čelit totožným výzvám a problémům, s jakými se dennodenně potýkají i malotřídní školy v českém prostředí. I přes jistá vzájemná pojitka je však pro účely předkládané diplomové práce na školy tohoto typu nahlíženo výhradně jako na školy takzvaně plnotřídní, které využívají běžně uplatňované (tj. standardní) pedagogické a didaktické koncepce.

⁷ Tento typ škol je v moderní legislativě označován jako škola s jednou, dvěma... třídami prvního stupně (Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky).

2.2 Malotřídní kontra plnotřídní školy, včera a dnes

I když vesnické malotřídní školy (školy rodinného typu) přetrvávají s větší či menší úspěšností dodnes, s nekončící vlnou kritiky se průběžně potýkají již zhruba od třicátých let minulého století (Valachová, 2005). Minulost byla již několikrát nuceným svědkem toho, kterak se opakovaně přecházelo od teoretických úvah o jejich neperspektivnosti až k jejich samotnému rušení.

Dělo se tak zejména v šedesátých letech minulého století. V té době výrazně sílilo přesvědčení, že malotřídní školy jsou nejen nanejvýš neefektivní, ale i administrativně náročné a ekonomicky neúnosné. V odborných kruzích se tak otázka přecházení žáků do plně organizovaných škol opakovaně dostávala na pořad dne.

Odpůrci malotřídních škol, kteří za jedinou možnou základní vzdělávací instituci považovali toliko plnotřídní školy, se pravidelně oháněli tvrzením, že plně organizované školy poskytují (nejen) podstatně kvalitnější materiální vybavení a personální zabezpečení. Ve výsledku tak bylo v uvedeném období zrušeno významné množství malotřídních, především pak jednotřídních škol, v menší míře i škol trojtřídních. Nejméně se pak toto přijaté opatření dotklo škol dvoutřídních.

Dnes je víc než zřejmé, že v tehdejší době bylo potřeba především urychleně přijít s argumenty, jimiž by bylo možné u široké veřejnosti vlnu rušení malotřídek vysvětlit, zdůvodnit a ospravedlnit. Jeden z nejčastěji skloňovaných argumentů se svezl s modernizací školství a se zavedením nové koncepce vyučování socialistické společnosti (myšleno nové koncepce základního školství z roku 1976), založené na teorii takzvaného rozvíjecího vyučování. *„Rozvíjecí vyučování, které vznikalo od poloviny padesátých let v SSSR, pokládáme za kvalitativně novou formu (koncept) vyučování. Nejjednodušeji lze tuto koncepci určit jako vyučování, které bytostně odpovídá charakteru socialistické společnosti. A protože pokládáme vyučování za samostatnou institucionální formu výchovy, reprezentuje koncepci rozvíjecího vyučování i kvalitativně novou formu výchovy vůbec“* (Sýkora, 1987, s. 541).

Pro svou deklarovanou ekonomickou náročnost autoři této koncepce „navrhovali“, aby koncepce nebyla na malotřídních školách vůbec zaváděna, což byl v podstatě jen další z řady vykonstruovaných důvodů, proč malotřídky plošně (z)rušit, aniž by byly jakkoliv zohledňovány potřeby malých obcí. V roce 1976 byly například zrušeny malotřídní školy v Jabkenicích, Žerčicích a Ledcích (Masarykova základní škola a mateřská škola Semčice,

s.a., online). I když vláda Československé socialistické republiky (dále již jen ČSSR) později sama uznala tento krok za velmi zpátečnický a rušení malotřídek zarazila, návrat do původní podoby již nikdy možný nebyl.

Intenzivní zájem o malotřídní školy byl znovuobnoven až na počátku devadesátých let. Zejména pak pro zástupce široké veřejnosti tento významný krok směrem dopředu symbolizoval znovuoživení národních tradic a tradic demokratické společnosti, které byly zcela zadupány komunistickým režimem. Leč i v dobách současných je na malotřídní školy některými zástupci laické i odborné veřejnosti nahlíženo jako na útlumové, málo efektivní a neopodstatněné reziduum z dob dávno minulých a v jistém ohledu tak jsou jimi malotřídní školy považovány za zcela neperspektivní druh škol s nejhoršími výsledky v uplatnitelnosti žáků a s nejnižší úspěšností při čerpání dotací (Průcha, 2004).

Vůbec nejčastěji se dnes o malotřídních školách hovoří ve spojitosti s jejich nedostatečnou naplněností, neefektivností výuky aj. Kritice je podrobena zejména domněnka, že ke slučování ročníků dochází na úkor kvality výuky a že žáci v malotřídních školách dosahují nižších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci v plnotřídních školách. Dále kritika padá na nevyhovující vybavenost škol a jejich nedostatečnou naplněnost, na nekvalitní výuku atp. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Nezřídka tato silná vlna kritiky ústí až ve snahy o jednostranné rušení malotřídních škol. Toto úsilí je však zpravidla jen dalším důkazem naprosté ignorace zvláštností daného prostředí a potřeb malých vesnic.

Současní kritici malotřídních škol stále častěji hledají oporu pro svá stanoviska, která zastávají, v některém z autorů dob minulých nebo v minulosti jako takové. Totiž již dříve se například mluvilo o tom, že „v nejstarších učebních osnovách jsou velké difference v množství učiva mezi školami malotřídními a plně organizovanými“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 12). Pakliže kritici stávajících malotřídních škol vyjadřují své pochybnosti, zdali žáci malotřídních škol dosahují shodných studijních výsledků jako žáci plně organizovaných škol, zpravidla poukazují právě na tento fakt. Argumentují tím, že všechny malotřídní školy na českém území uplatňovaly až do roku 1948 zvláštní, redukované učební osnovy, tj. osnovy se zkráceným vyučovacím obsahem, jejichž cílem bylo pouze zvládnutí základů. Vyučovací obsah byl tehdy stanovován pro jednotlivá oddělení, v nichž byly spojeny sousední postupné ročníky (Trnková, In Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Neméně zásadním bodem kritiky tak jsou právě vzdělávací výsledky žáků. Dlouhodobě se proto vedou velmi ostré debaty o tom, zdali jsou v dosahování studijních výsledků na tom lépe žáci malotřídních škol, nebo naopak žáci plně organizovaných škol. Již na konci osmdesátých let minulého století anglický autor Noth (1987, In Trnková, 2006b) zcela jednoznačně prohlašoval, že nelze zjistit a následně ani předložit žádné doklady objektivní charakteru o tom, že by žáci plnotřídních škol v porovnání s žáky malotřídních škol dosahovali lepších vzdělávacích výsledků. Ba právě naopak – nálezy národní neziskové organizace The Rural School and Community Trust se sídlem ve Washingtonu poukazují na to, že jsou to právě žáci malotřídních škol, kteří dosahují lepších učebních výsledků. Obzvláště patrné je to v případě malotřídních škol v malých okrscích (The Rural School and Community Trust, 2003, online, vlastní překlad). Jiné americké výzkumy, o nichž referuje například Bray (1997, In Trnková, 2006b), dokládají, že malotřídní školy sice na straně jedné disponují menším rozsahem a kapacitou učebních zdrojů a na straně druhé ve srovnání s plnotřídními školami poskytují daleko menší rozsah realizovaného kurikula, ale obecně platí, že absentující šířku následně vynahrazují rozšířením a prohloubením znalostí vybraných témat.

V roce 2000 byly publikovány dvě odborné studie, tu první zaštilil autorský tým ve složení Howley a Bickel – *When It Comes to Schooling... Small Works: School Size, Poverty, and Student Achievement* (Howley, Bickel, 2000, vlastní překlad), tu druhou realizoval autorský kolektiv pod vedením Wasleyové – *Small Schools: Great strides a study of new small schools in Chicago* (Wasley et al., 2000, vlastní překlad). Hlavní zjištění obou studií shodně spočívá v tom, že právě malotřídní školy mohou být pomyslným lékem na všechny problémy, s nimiž se běžně potýkají právě plnotřídní školy. Oba vědecké týmy mimo jiné vyzkoumaly, že malotřídní školy mohou ochránit žáky před negativními dopady chudoby, omezit projevy násilí a zvýšit zájem (zapojení) žáků i rodičů o dění ve škole i v okolí školy a současně zvýšit osobní odpovědnost a zainteresovanost žáků.

Nicméně dalším terčem mnoha kritických hlasů je rovněž fakt, že termín malotřídní škola není ani mezi odbornou veřejností chápán jednotně a nevyhnutelně si žádá zpřesnění. Například v angloamerickém prostředí bývají za malotřídní školy považovány i takové školy, které mají mezi čtyřmi sty až dvanácti sty žáky, byť tyto školy vykazují jen několik málo znaků charakteristických pro malotřídní školy (tj. například počet žáků v celé škole nižší než dvě stě, počet žáků v jedné třídě nižší než patnáct aj.). I přes tuto skutečnost bývají školy tohoto typu posuzovány a hodnoceny jako malotřídní (Small Schools Coalition, s.a., online, vlastní překlad). V neposlední řadě kritici uvádějí, že plně organizované školy mívají

rozmanitější nabídku kroužků, nabízejí větší počet uměleckých aktivit, mívají výkonnější sportovní týmy, celou řadu dalších mimoškolních aktivit (například školní noviny, společenské akce) aj. Naproti tomu zastánci malotřídních škol namítají, že tento názor je mylný. Zdůrazňují, že ve školách, kde je méně než čtyři sta žáků (případně dokonce méně než dvě stě třicet žáků), mají žáci větší přístup k nejrůznějším programům, jako jsou programy pro rozvoj myšlení. Argumentují zejména tím, že „*malotřídky rozvíjejí aktivity nad rámec běžného vyučování, ať už směrem k dětem anebo k dalším členům obce a mohou mít rysy druhého a čtvrtého typu komunitní školy*⁸. *Mohou tedy fungovat jako komunitní centra anebo, zjednodušeně řečeno, centra volnočasová*“ (Trnková, Knotová, 2013, s. 25).

Na závěr v pořadí druhé kapitoly je rovněž nutné zdůraznit, že na rozdíl od celé řady dalších evropských zemí český pedagogický výzkum oblast malotřídních škol a jejich aktérů dlouhodobě spíše opomíjí, byť se v případě České republiky rozhodně nejedná o nikterak ojedinělý a bezvýznamný fenomén. V České republice totiž malotřídní školy představují přibližně čtyřicetiprocentní podíl z celkového počtu všech základní škol (Trnková, Knotová, 2013), přičemž ponejvíce jsou tyto školy koncentrovány v malých obcích, kde je jejich podíl dokonce až sedmdesátiprocentní. „*Počty žáků navštěvujících tyto školy od školního roku 1989/1990 postupně rostou, rozdíl v absolutních počtech žáků těchto škol mezi školními roky 1989/1990 a 2002/2003 je 8517 žáků*“ (Trnková, 2006b, s. 1). V České republice zatím viditelně schází i celoplošné studie či databáze, které by mapovaly a srovnávaly vzdělávací výsledky primárních škol. Soustředěná pozornost českého pedagogického výzkumu se tak i nadále upírá výlučně k plně organizovaným školám, které sídlí ve městech.

Byť snaha o zhodnocení oprávněnosti existence či neexistence malotřídních škol není primárně předmětem zájmu předkládané diplomové práce, je nanejvýš zřejmé, že v předkládané práci je zastáván názor, že malotřídní školy sehrávají v českém edukačním prostředí velmi významnou úlohu a že nabízejí stejně kvalitní vzdělávání, jaké poskytují plně organizované školy. Zároveň nelze zpochybnit, že i v jednadvacátém století plní malotřídní školy na vesnicích své významné poslání společenské, kulturní a inteligenční. Tudíž vzhledem k tomu, že je prostředí malotřídních škol přitažlivé jak pedagogicky, tak také manažersky, sociálně a kulturně, bylo rovněž vybráno pro realizované výzkumné šetření.

⁸ „*Komunitní škola je místem, kde lidé žijící v obci (regionu) připravují a organizují různé vzdělávací, kulturní, zájmové, rekreační programy a aktivity nebo třeba také rozmanité sociální služby. Jde tedy o školu, která neslouží pouze dětem, ale i dospělým z blízkého okolí*“ (Trnková, Knotová, 2013, s. 23).

3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

*„Řekni mi něco a já to zapomenu,
ukaž mi něco a já si to budu pamatovat,
dovol mi, abych si to vyzkoušel na vlastní kůži, a já to budu ovládat,
dovol mi, abych to prožil, a já to budu cítit a chápat.“*

Jan Ámos Komenský

3.1 Vybrané momenty z historie kreslení – výtvarné výchovy

Výtvarná výchova přísluší k oborům, které mají v rámci všeobecného vzdělávání evropského typu vůbec nejdelší a nejbohatší tradici. Při pátrání po kořenech výtvarné výchovy v českých zemích jako povinného předmětu⁹ a současně obsahu školního vzdělávání je nutné obrátit pozornost především k druhé polovině osmnáctého století, neboli do osvětské doby. Tehdy se však ještě namísto označení výtvarná výchova užívalo označení kreslení. Se zavedením kreslení do všeobecného vzdělávání přímo souvisí také vznik soustředěné odborné reflexe dětského výtvarného projevu.

Kreslení bylo coby povinný učební předmět uzákoněno v roce 1869 na všech školách v tehdejší Rakousku-Uhersku. Toto datum je současně považováno za zrod teorie všeobecného výtvarného vzdělávání. Prvopočátky kreslení se nicméně v českých zemích datují o téměř celé století dříve, a sice již do roku 1774. V tomto roce byl vyhlášen takzvaný Felbigerův Obecný školní řád, jenž podstatným způsobem změnil školství v celé rakouské monarchii (Morkes, 2004) a obsahoval též „*kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou*“ (Slavík, Hazuková et al., 1998, s. 1). Výtvarné vyučování tehdy mělo obdobně jako i další předměty rozvíjet v první řadě praktické dovednosti následně uplatnitelné ve výrobě, státní správě a vojenství. Veškeré snahy o přirozené spontánní výtvarné vyjádření, na něž je kladen důraz v dnešním pojetí výtvarné výchovy, musely ustoupit osvojení si technických znalostí a formování technického myšlení podle vzoru renesanční tradice mimetického¹⁰

⁹ Jako povinný se označuje předmět, „*který je součástí vzdělávacího programu, jeho výuka je povinná pro všechny žáky příslušné školy. Soubor a časová dotace povinných předmětů jsou stanoveny učebním plánem*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 212).

¹⁰ Mimetické umění (z řeckého slova *mimesis* – napodobení, zobrazení) neboli zobrazovací umění, které dokáže skutečnost pouze neuměle reprodukovat.

zobrazování. Za první didaktický materiál lze považovat Komenského knihu Informatorium školy mateřské a některé vybrané pasáže z Didaktiky.

Tehdejší kreslení se předně zaměřovalo na tvorbu ornamentu, jež se mohla opřít o celou řadu ornamentálních učebních předloh. Tato orientace mimo jiné poukazuje na to, v čem byl v tehdejší době spatřován základní přínos celého oboru, a sice ve schopnosti zhotovovat plány a rysy, obkreslovat geometrické tvary, listy, řezby aj. (Slavík, Hazuková et al., 1998). Tato nově nabytá schopnost měla být pro žáky následně využitelná například při tvorbě návrhů designu jednodušších průmyslových výrobků atp. Se zaměřením tohoto typu rovněž korespondovaly metody nejčastěji v praxi využívané, jakými byla třeba geometrická metoda, kopírovací metoda, stigmografická metoda aj. (Hron, Uždil, 1961). Všechny tyto metody směřovaly dětský výtvarný projev k pečlivým, čistým a unifikovaným výtvorům a opuštěno od nich bylo až v průběhu druhé poloviny dvacátého století (Šobáňová, 2007).

Na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století byly pro české pojetí výtvarné výchovy silným inspiračním zdrojem značně pokrokové Spojené státy americké, kde dítě figurovalo v samém středu zájmu. Směr kreslení tak do jisté míry začaly udávat nové zahraniční proudy umělecké výchovy. S tímto údobím se nedílně pojí pojmy jako – století dítěte a dětské umění. Pojem dětské umění přiblížil například mannheimský historik umění Hartlaub (In Uždil, 1977) v knize *Der Genius im Kinde* z roku 1921. Uždil přibližoval, co pro Hartlauba znamená slovní spojení dětská genialita. Konkrétně se jím myslí, že se dítě „*dovede v kratičké době zmocnit látky na úrovni vztahů, které existují mezi světem a člověkem, je to přírodní dar, který mizí s věkem. Je to prý působení ducha přírody uvnitř jednoty subjektu a objektu*“ (Uždil, 1978, s. 25). V tomto pojetí je dítě vždy vedeno jakýmsi „promlouvajícím hlasem neomylné přírody“, jenž má pro dítě nesrovnatelně větší význam, než jaký kdy vůbec může mít vedení dospělých. Pokud dítě přestane tomuto promlouvajícímu hlasu naslouchat, nastoupí na stejnou cestu (tj. cestu volní výchovy), jakou se v životě vydávají všichni dospělí a zaplatí za to nelítostnou daň: bude vyhnán z pověstného ráje, v němž stále ještě kraluje tvořivost. „*Základem dětské tvořivosti je Hartlaubovi snění a hra, které si jsou jen dvěma aspekty téže věci – dítě kreslící pro sebe si uvnitř vlastně hraje s představami a jejich hmotnými (kresebnými) koreláty*“ (Uždil, 1978, s. 25).

Za důležité, velmi inspirativní a na svou dobu značně pokrokové dílo současně platily i Prangovy Základy umělecké tvorby z roku 1893 (český překlad z roku 1903). Ve výsledku totiž toto jeho dílo přineslo změnu orientace v pojetí vyučování kreslení. „*Dítě má být vedeno k pozorování tvarů a barev i v uměleckých dílech a k samostatnému využití vlastního*

pozorování a představ ve výtvarných činnostech. Pro dosažení těchto cílů jsou zařazena četná cvičení kompoziční a řada námětů pro rozvíjení receptivní složky estetické výchovy žáků, například pozorování krásných předmětů, krajin, přírodnin apod. “ (Blatný, 1983, s. 39). Děti v hodinách kreslení kreslily i podstatně složitější předměty, nejčastěji zvířata, krajinu aj., což lze pokládat za jistý pozůstatek renesanční a klasicistické praxe.

Od extrémní závislosti výhradně na racionálním zobrazování osvobodil umění až impresionismus konce devatenáctého století. Klíčová role tehdy připadala subjektivním pocitům a prožitkům. Fakt, že výuka kreslení musí být vždy a za všech okolností odpovědí na současné umění, zdůrazňovala až secese počátku dvacátého století. Bylo však zjevné, že vliv současného umění musel být usměrňován tak, aby plně rezonoval s přirozenými potřebami dětí. Konec devatenáctého století byl též svědkem ustanovení hnutí za uměleckou výchovu a zvýšení zájmu o předmět ze strany učitelů. Tento směr byl v mnoha ohledech podporován při příležitosti konání nejrůznějších sjezdů, výstav, mezinárodních kongresů pro uměleckou výchovu atp. (Blatný, 1983).

Dalším významným momentem v přístupu ke spontánnímu dětskému projevu se stal rok 1912, během něhož se uskutečnil Drážďanský sjezd. Jeho výsledkem bylo mimo jiné pozvolné pronikání poznatků z psychologie do výtvarné činnosti na školách. Spontánní dětský projev se tak zároveň stal prostředkem psychologického studia dítěte. Psychologický proud prostoupil rovněž do takzvaného volného projevu dítěte. Zařazení se dočkaly i některé nové techniky v podobě vystřihování, linorytu aj. Ovšem již na počátku roku 1928 bylo toto pojetí zpátky nahrazeno kreslením, jež staví na logicko-geometrické bázi.

Ze všech výše zmiňovaných mezníků ve vývoji výtvarné výchovy je zcela zřejmé, že praxe vždy významně předcházela teorii. V českém prostředí pak je obzvlášť citelná absence zájmu o novinky ze zahraničí i o převládající proudy. První původní česká publikace věnovaná estetické výchově tak pochází až z roku 1902. Středoškolský pedagog Patočka tehdy připravil publikaci s názvem *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*. Jedná se v podstatě o jistou obhajobu myšlenky konceptu umělecké výchovy a relevance její aplikace v rámci základních a středních škol. Patočka krom jiného také nově přichází s projekty učitelského vzdělávání. Důrazně například nabádal učitele k přímé spolupráci s umělci.

Od původního pojmenování předmětu coby kreslení se nadobro ustoupilo až v roce 1960. V té době se rovněž ustálil dodnes platný termín, a sice výtvarná výchova. Společně s tím došlo k zásadní proměně pojetí předmětu, což se projevilo především ve formě nově formulovaných cílů a metod výuky. Změna názvu sama o sobě sice ještě zdaleka nebyla zárukou koncepční změny obsahové, přesto ale přinesla jisté uvolnění alespoň ve vybraných oblastech. Mezi jinými lze například uvést oblast socializace umění. „*Namísto 'výchova uměním' se objevuje název 'besedy o umění', s nímž souvisí i částečná změna pojetí výuky. Byla posílena úloha skutečné diskuse nad uměleckým dílem a normativní výčet politicky vhodných autorů a děl, které mají žáky vychovat, je nahrazen přece jen méně tristními příklady z moderního umění*“ (Cikánová et al., 1998, s. 6). Dalším výrazným milníkem v tomto oboru bylo založení odborného časopisu Estetická výchova, jež se taktéž datuje do zmiňovaného roku 1960. Výtvarná část časopisu, jenž vychází až do dnešních dnů (název byl však upraven již na Výtvarnou výchovu), čerpala zejména z klasické tradice časopisu pro kreslení a krasopis Český kreslíř, jenž byl vůbec prvním v tomto oboru.

S uvedeným obdobím je úzce spjato také ustanovování cílů výtvarné výchovy, které se z dnešního pohledu již jeví jako poměrně nadčasové. Zmiňováno bylo především tematické kreslení, případně kreslení dle názoru a představy.

3.2 Předmět výtvarná výchova nazíraný dnešní perspektivou

Výtvarná výchova, jež disponuje svým vlastním jazykem a terminologií, představuje značně specifický výukový předmět, který je v mnoha ohledech naprosto odlišný od všech ostatních. V průběhu vyučování výtvarné výchovy se pracuje s rozličnými pomůckami, stejně tak jako se odlišuje i organizace samotné výuky. K hodnocení, případně klasifikaci výsledků výtvarného projevu, kdy je porovnáno „něco“ s „něčím“ a během něhož se rozlišuje „lepší“ od „horšího“ (Slavík, 1999), se váže nespočet otázek, na jejichž jednoznačném zodpovězení se mnohdy neshodne ani odborná veřejnost. Veskrze negativně se k hodnocení výtvarné tvorby staví také Roeselová (2003), která ji považuje za projev duševní svébytnosti a nezávislosti dítěte, u něhož není možné rozrůžňovat dobré a špatné výsledky. Naopak to, co by podle ní oceňováno rozhodně být mělo, je snaha a niterná a živá účast. V tomto ohledu je proto vždy nezbytně nutné rozlišovat mezi kritérii hodnocení výtvarných produktů (tj. výsledků žákovy výtvarné aktivity) a kritérii hodnocení výtvarného projevu (tj. žákovy

činnosti). Je určitě nutné, aby učitelé výtvarné výchovy neustále pamatovali na to, že každý žák je stejně jedinečný, jako je jedinečný i průběh každé hodiny výtvarné výchovy.

Praxe opakovaně ukazuje, že hodnocení výtvarné výchovy je pro její učitele, kteří si s ním leckdy absolutně neví rady, velkou a často nezdolnou výzvou. Obecně platí, že hodnocení probíhá v průběhu celé žakovy práce. Jde o slovní hodnocení žakova snažení, které představuje přirozenou formu předávání zkušeností z dospělého na dítě, z dítěte na dítě atd. „*Hodnocení má několik forem, například vlastní sebehodnocení žakovo, hodnocení třídním kolektivem, hodnocení učitelem, klasifikaci. Hodnocením můžeme tedy nazvat každý projev souhlasu či nesouhlasu hodnotícího s výsledkem práce hodnoceného (tedy i úsměv, souhlasné pokývnutí, vyslovenou pochvalu, vystavení práce atd.*“ (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 44). Učitel by měl mít především zájem na tom, aby bylo hodnocení žakovy práce pozitivní a tudíž i motivující a aby mu dodalo odvahu a povzbuzovalo ho k další aktivitě. Hodnocení tak rozhodně nemá žáka nasměrovat ke správnému postupu, nýbrž ho navést k určitému poznání, kde se dopustil chyby atd. V ideálním případě pak učitel soustavně usiluje o to, aby žakovi pomohl v práci správně identifikovat případné chyby a vedl ho k tomu, aby se jich žák příště vyvaroval.

V přístupu, který k předmětu dlouhodobě zastávají rodiče i sami žáci, se mnohé nezměnilo. I nadále je tento předmět považován spíše za „odpočinkový“. Nezřídka však na tomto přístupu veřejnosti nesou svůj podíl viny i sami učitelé, kteří ve výtvarné výchově apelují výlučně na emocionální složku. RVP ZV (2007, online) totiž učitelům ponechává dostatečný prostor na to, aby oni sami zkonkretizovali stanovené požadavky a ty následně uvedli do praxe. To, jakým způsobem bude výuka nakonec pojata, je tak plně v jejich rukách. Je jen a pouze na nich, zdali dokážou žáky podnítit k takovým aktivitám, které umožňují dosáhnout požadovaných výstupů. Role učitele tkví mimo jiné v tom, do jaké míry dokáže žáky pro svůj předmět nadchnout, nebo v nich naopak vypěstovat pocit, že je výtvarná výchova spíše předmětem, který stačí jen „přečkat“. Moderní, zkušený a zapálený učitel, který je otevřený novým myšlenkám a sám se nebojí změnit pohled na výuku, dokáže výuku výtvarné výchovy koncipovat tak, aby ta se stala pro žáky obohacující a z hlediska emocionality také patřičně vyvážená. To potvrzuje i Roeselová (2003), jež přisuzuje výtvarné výchově nespornou přednost v podobě velmi bohaté teorie, kterou lze podat různými aktivitami i bohatými vyjadřovacími prostředky.

Klíčový pro porozumění obsahu výtvarné výchovy je její dvouslovný název. Oba názvy totiž označují procesy, které probíhají souběžně, tj. výtvarné vzdělávání a výtvarně-výchovné působení, a které by měly probíhat vyváženě. Dnešní pojetí výtvarné výchovy na základních školách je koncipováno tak, aby se učitel zaměřoval především na výchovu citících a myslících empatických lidských bytostí, než na formování budoucích profesionálních výtvarníků. Osobnostní rozvoj žáka a podporování jeho individuálních schopností, to je v tomto kontextu považováno za velmi významný výsledek výuky výtvarné výchovy. Z výchovných postupů se proto preferuje především dialog, a to žáka se sebou samým, se spolužáky a s učitelem. Prostřednictvím dialogu se žák setkává s rozdílným viděním problémů, jež směřuje k pluralitnímu pojmání světa (Roeselová, 2003). Inteligentní, nezaujatý, smysluplný, otevřený a nehodnotící (výukový) dialog, jenž může nejen žáka, ale i učitele inspirovat k žádoucí změně a jež je zároveň jedním ze základních prostředků zkvalitnění vyučování, však musí být veden v příznivém sociálním klimatu a ve vhodné atmosféře pro dialog ve třídě, ve skupině nebo ve vyučování (Kolář, Šikulová, 2007). Vytvoří-li učitel ve třídě příznivé, klidné, tolerantní, bezpečné a podnětné prostředí, kde je podporována solidarita a tolerance, umožní tak žákům, aby se nebáli vypovídat sami o sobě i o svých vztazích k okolnímu světu. Žákův projev tak musí být za všech okolností naprosto oproštěn od strachu ze známky nebo výsměchu druhých, tj. jak učitele, tak také spolužáků. Jak se ukazuje, nová koncepce vzdělávání se tou měrou projevila i v náhledu na výtvarně-výchovné priority (Roeselová, 2003).

3.3 Charakteristika vyučovacího předmětu

3.3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP)

RVP představuje závazný kurikulární dokument (2005; se změnami provedenými k 1. 7. 2007, online) nejvyšší úrovně pro školství v České republice, jehož záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva, které je škola povinna zařadit do svých ŠVP jakožto pro žáky závazné k osvojení. RVP se dělí jednak podle jednotlivých etap vzdělávání, jednak podle typu škol. RVP pak v tomto ohledu vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání. Na školní úrovni pak jsou cíle a informace zahrnuté v RVP převedeny do ŠVP, který vytváří společnými silami sami učitelé. ŠVP, které již nepodléhají dalšímu schvalování ze strany MŠMT, si každá škola sestavuje samostatně, přičemž ve srovnání s RVP jsou tyto vypracovány na míru konkrétní škole.

Podle ŠVP je posléze na jednotlivých školách realizována samotná výuka. „*Schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ze dne 24. 8. 2004 dostaly školy možnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program, založený na jejich konkrétních představách, specifikách dané školy a jejich zkušenostech s výukou, v němž se odráží to, co se jim v pedagogické praxi osvědčilo a co ne*“ (Zormanová, 2014, s. 75).

Zavedení ŠVP do praxe umožnilo, že již učitelé nadále nejsou vázáni na tradiční „osnovy“. Plány již nepopisují, co by měl učitel s žáky probírat, ale naopak udávají, jaké dovednosti mají žáci mít. Je proto na zvážení každého učitele, které pasáže považuje za méně podstatné a které se tudíž rozhodne zcela vynechat, případně výrazně zredukovat. Naproti tomu některé jiné, přínosnější pasáže může upřednostnit a věnovat jim mnohem větší prostor.

3.3.2 Oblast Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednou z těchto devíti vzdělávacích oblastí, jež umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu, je právě Umění a kultura (tj. Hudební výchova a Výtvarná výchova), která je zařazena na obou stupních základní školy a která tudíž žáky provází po celou dobu jejich povinné školní docházky. Kulturu se v tomto kontextu rozumí „*procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce)*“ (RVP ZV, 2007, online). Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům poznávat svět okolo sebe spolu s jeho zákonitostmi a to nejen skrze racionální poznání. Umění je v této oblasti prezentováno jako proces specifického poznání a dorozumívání. Utvářejí se v něm informace o propojení vnějšího a vnitřního světa sdělované pomocí uměleckých prostředků.

Současně tato vzdělávací oblast pomáhá odhalovat podstatu tvorby. Žák získává jedinečnou možnost dozvědět se něco o sobě samém, překonat sebe sama, přiblížit se tomu, co přesahuje jeho individuální lidské chápání atd. Tvořivé činnosti jsou v případě výtvarné výchovy koncipovány tak, aby rozvíjely schopnosti nonverbálního vyjadřování například s použitím barev. Nesporným přínosem je ve všech případech zejména relaxační funkce této vzdělávací oblasti. Žáci jsou obklopeni pro ně příznivým prostředím, které optimálně působí

na harmonický rozvoj jejich osobnosti s cílem zlepšit kvalitu jejich života. V takto vytvořeném prostředí se úspěšně daří snižovat vnitřní napětí, psychickou nevyváženost, nesoustředěnost a v některých případech dokonce i agresivitu žáků.

V etapě základního vzdělávání je oblast *Umění a kultura* reprezentována dvěma vzdělávacími obory, a sice Hudební výchovou a Výtvarnou výchovou. V případě výtvarné výchovy na prvním stupni základního vzdělávání mají žáci možnost vnímat a užívat výtvarný jazyk, osvojit si schopnost výtvarného vidění a myšlení (to znamená tvořivě reagovat na vizuální zážitky), získávat samostatný postoj k tvorbě atd. Žáci se učí tvořivě zacházet s vizuálně obrazovými znakovými systémy, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření.

„Jestliže dosud bylo jedním z hlavních cílů výtvarné výchovy rozvíjení tvořivosti, a jestliže se vzhledem k jeho dosažení cítila být v rámci základního vzdělávání v jistém dominantním postavení, proměna diskursu v posledních letech tímto základem otřásla. V současném diskursu je totiž tvořivost osobnosti, i její individualita chápána nikoli jako cíl, jehož má být prostřednictvím vzdělávání a výchovy dosaženo, ale jako východisko, dané originálním ontologickým sociálním postavením každého jedince. S tímto pojetím otevřené kreativní osobnosti se již pracuje ve výchově a vzdělávání obecně. Výtvarná výchova proto přechází od obhajování svého přínosu k dosažení tvořivosti k pregnantnějšímu vyjádření vlastní specifčnosti, s níž je schopna tuto přirozenou tvořivost a originalitu každého žáka podpořit a rozvíjet“ (Pastorová, Vančát, 2002, s. 129).

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova realizována prostřednictvím tvůrčích činností žáka, v nichž žák získává prostor pro uplatnění vlastního vnímání, myšlení, citění, prožitků, představivosti a v neposlední řadě také fantazie. Záměrem výtvarné výchovy je vždy dosáhnout pocitu radosti z úspěchu a dosaženého výsledku výtvarné práce. Na prvním stupni základní školy získávají žáci poznatky o malbě, kresbě, grafice či užitém umění. Mají možnost si vyzkoušet práci s rozličnými materiály a učí se také modelovat prostorové projekty na základně toho, jak pozorují a vnímají věci a děje okolo sebe. Učivo výtvarné výchovy je náležitě provázáno s ostatními předměty a tématy. Motivační prvky jsou tudíž pojaty jako široké mezipředmětové vztahy. V tomto období lze v maximální možné míře čerpat z toho, že výtvarné vyjadřování žáků na prvním stupni ještě není nežádoucím způsobem zatěžkáno určitými výtvarnými normami tak, jako je to zcela běžné u žáků na druhém stupni základní školy. V tomto období žáci využívají jednoduché techniky, které se s postupujícím časem učí kombinovat, čímž vzrůstá také jejich náročnost.

Do života žáků na prvním stupni základní školy tak postupně proniká výtvarná kultura, která jim pomáhá lépe (po)rozumět svému okolí i celé společnosti a jejím zákonitostem. Významným způsobem se zde uplatňuje i tolerance a otevřenost k ostatním, k lidem s odlišným názorem, k jiným kulturám atd. V neposlední řadě se žáci seznamují s historií a vývojem výtvarné kultury a umění, poznávají lidovou (vesnickou) architekturu a tvorbu aj. Žáci spolu o svých výtvorech navzájem rozmlouvají a hodnotí je, což zase pomáhá formovat jejich pohled na svět. Žáci na prvním stupni základní školy se postupně seznamují s uznávanými ilustrátory dětských knížek, poznávají známé české i vybrané zahraniční umělce atd. A v neposlední řadě je třeba znovu zdůraznit fakt, že výtvarná výchova v nižších třídách prvního stupně základní školy pomáhá rozvíjet a upevňovat grafomotorické schopnosti žáků na straně jedné a na straně druhé může účinně napomáhat ve zdokonalování psaní a užívání psacích prostředků.

V rámci výchovných a vzdělávacích strategií výtvarné výchovy lze vymezit následující kompetence: a) kompetence k učení, b) kompetence k řešení problémů, c) kompetence komunikativní, d) kompetence sociální a personální, e) kompetence pracovní, f) kompetence občanské (RVP ZV, 2007, online).

3.3.3 Obsah učiva výtvarné výchovy v pátém ročníku

Pátý ročník zastává v dětském výtvarném projevu vsutku významné postavení. Odpovídá totiž konečnému vývojovému období. Vyjadřovací formy dětství vymizely a byly nahrazeny novými způsoby práce. Výtvarnou výchovu v tomto období nejvíce zajímají náměty, které pramení ze světa, jenž dítě obklopuje a provází. I skrze základní námětové motivy ale dochází k žádanému rozvoji intuitivního vnímání hloubky a šíře jejich obsahů. Žáci si uvědomují jejich přímou souvislost s člověkem, s životem. Žák tudíž není veden k pouhému opakování, ale měl by být podněcován a povzbuzován k otevírání zcela nových pohledů na okolní svět. Využita je rovněž souvislost s některými dalšími oblastmi, například s přírodovědou, vesmírem, planetou...

Rozumový vývoj se v tomto období urychluje a mimo to také vzrůstá racionalita, což se zrcadlí v přístupu žáků k výtvarné výchově. Úlohy prožitkového typu bývají postupně doplňovány o úlohy popisující. V tomto období nijak nerozhoduje, zdali žák dokáže kreslit výstižně a působivě. Mnohem podstatnější je, co ze sebe sama dokáže vtisknout do své kresby. Důležitá je v tomto ohledu osobní zaangažovanost žáka na procesu tvoření, na hledání a nalézání atd. V tomto období také žák propojuje objektivní pozorování se subjektivním

způsobem nazírání, do něhož promítá vlastní vztahy k pozorované realitě. Žák stejně tak tříbí svůj výtvarný projev a v tomto období již zcela uvědoměle hledá i přiměřené vyjadřovací prostředky. Výtvarné etudy, které „*obohacují dětský projev o hledání širé škály barevných tónů, o objevování jejich vzájemných vztahů a emocionálních účinků, o barevné komponování*“ (Roeselová, 2003), pomáhají rozšiřovat a rozvíjet zkušenosti, které žák získal v průběhu minulých let. Náplň výtvarných etud se zpestřuje, přibývají dekorativní činnosti, práce s písmem atd. Období pátého ročníku je rovněž spojeno s významnými kontakty žáka s uměním, s nímž se setkává nejen na výstavách a v galeriích či muzeích, ale i v každodenním životě. Žák krom jiného také objevuje skladebné rysy uměleckého díla, s nimiž se seznámil ve výtvarných etudách.

Přehled tematických okruhů:

- žák jako pozorovatel světa umění, tj. návštěvy výstav, besedy o umění, sbírání předmětů s pohledem na jejich funkci, tvar a dekor, motivace nebo hodnocení výsledků pomocí reprodukcí uměleckého díla;
- aktivní kontakt žáka s uměleckým dílem, tj. sbírání reprodukcí, jejich rozbor, zvětšování a proměňování, přepis dojmu z obrazu na výstavě nebo z poslechu hudební skladby;
- volný přepis dojmů z jiných uměleckých zážitků – z poslechu hudby, z četby poezie, z dramatických her atd. (Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy, 1997, s. 178).

Mnohé maminky dětí na prvním stupni základní školy se shodují na tom, že není nic potěšujícího a milejšího, než když jim jejich potomek přinese ze školy třeba vlastnoručně vyrobený obrázek. Tento hmotný artefakt je pro rodiče v podstatě rovněž viditelným výsledkem vyučovacího procesu výtvarné výchovy. Na straně druhé ale u nich nezdědka přizívá představu, že právě vznik hmotného artefaktu představuje hlavní cíl výuky, případně je jasným indikátorem jejího úspěšného splnění. Tím ale výtvarná výchova postrádá svůj skutečný smysl, který je jistě mnohem hlubší. K tvorbě žáků je totiž potřeba přistupovat jen jako k jednomu z možných prostředků výchovně-vzdělávacího působení a nikdy jako k cíli výtvarné výchovy. Tím se současně přestane přizívat naprosto scestné rozdělování žáků na

takzvaně „výtvarné“ a „nevýtvarné“ a té první skupině již nadále nebude věnována větší, vstřícnější a soustředěnější pozornost na úkor skupiny druhé.

3.4 Začleňování OSV do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy

Povinnou součástí vzdělávání na základních školách je i průřezové téma nazvané Osobnostní a sociální výchova (dále již jen OSV).¹¹ Hodiny OSV zpočátku realizovaly především třídy prvního stupně. OSV představuje jeden z edukačních systémů, které se věnují osobnostním a sociálním dovednostem a které slouží k vedení žáků ke zdravému a zodpovědnému životu (Zormanová, 2014). Zatímco osobnostními dovednostmi se rozumí například práce na sebepojetí, sebeovládání, psychohygiena aj., sociálními dovednostmi se myslí práce se vztahy, komunikace, kooperace atp. Pojítkem mezi oběma typy dovedností je morální rozměr jejich uplatnění v nejrůznějších situacích, s nimiž se žák ve svém každodenním životě běžně setkává. Krom jiného je motivátorem vzniku systému tohoto typu i běžná edukační potřeba učit žáky novým dovednostem pro nové situace, stejně jako potřeba prevence nežádoucího chování (Valenta, 2013). V neposlední řadě především rozvoj sociálních dovedností posiluje u žáků skupinovou soudržnost a podporuje společný život žáků ve školní třídě (Gillernová, Krejčová et al., 2012). V oblasti postojů a hodnot OSV:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým;
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování;
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování (RVP ZV, 2007, online).

V národním kurikulárním dokumentu, tj. v RVP ZV (2007, online), který stanovil požadavek rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí, se uvádí, že OSV napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. Zároveň ale RVP ZV přesně nevymezuje, jakou formou mají být průřezová témata začleněna, a nechává to výlučně na zvážení jednotlivých škol.

¹¹ V etapě základního vzdělávání jsou kromě OSV vymezena i další průřezová témata, a sice: výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova.

Naplnit OSV lze v rámci výtvarné výchovy několika možnými způsoby – prostřednictvím chování a jednání učitele obecně (v běžných školních situacích), stejně jako i včleňováním metod a témat OSV do výtvarné výchovy a v podobě kratších časových bloků v rámci předmětu (Valenta, 2006).

V oblasti OSV ve výtvarné výchově žák například při diskusích nad artefakty výtvarné tvorby rozvíjí svou osobnost. Prostřednictvím výtvarné výchovy si žák rovněž utváří a rozvíjí základní dovednosti nezbytné pro vzájemnou spolupráci, skupinovou práci, vzájemnou toleranci, učí se hledat nejlepší možná řešení a realizovat je, dokázat se přizpůsobit důsledkům, které z toho vyplývají, stavět se problémům čelem aj., což současně přispívá k posilování dobrých vztahů ve třídě i ve škole jako takové. Tento kros-kurikulární neboli nadpředmětový přístup, jenž tkví v integraci obsahu tematických okruhů průřezového tématu do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu, je v rámci RVP ZV upřednostňován. Je tak především na učiteli samotném, jak učivo OSV do osnov výtvarné výchovy zahrne. Jinými slovy, učitel musí být v tématech OSV s to nalézt učivo výtvarné výchovy.

Výuka výtvarné výchovy v českém prostředí tak může krom jiného vycházet z toho, že pro všechny umělecké obory (výtvarnou výchovu nevyjímaje) existují kompletně zpracované vzdělávací obsahy. I nadále ovšem platí, že ani sebelépe zpracované dokumenty či učební osnovy ještě kvalitu výuky samy o sobě zaručit nedokážou. Dokumenty sice vytvářejí rámec, jenž musí garantovat určitou kvalitu, vše ostatní pak již leží na bedrech jednotlivých učitelů. Ti mají být žákům průvodcem, který je pomůže vybavit potřebnými pojmy, dovednostmi a seznámí je s principy, které jim umožní vyjadřovat se prostřednictvím prostředků jednotlivých druhů umění. Zároveň učitelé musí své žáky vést k myšlení ve vztazích a k tomu, aby se učili „myslet svými vlastními smysly“. Přesněji řečeno: musí se učit vnímat, myslet a v neposlední řadě také tvořit. To je totiž sama podstata vzdělávání nejen ve výtvarné výchově, ale i v jakémkoliv jiném uměleckém oboru.

4 KRESBA JAKO PROVÁZEJÍCÍ ZNAK VÝVOJE DÍTĚTE SE ZAMĚŘENÍM NA MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

„Nejprve třeba mítí obrazu plné srdce, aby ho pak mohly býti plné oči.“

Karel Čapek

4.1 Dětská kresba jako cesta do dětské duše

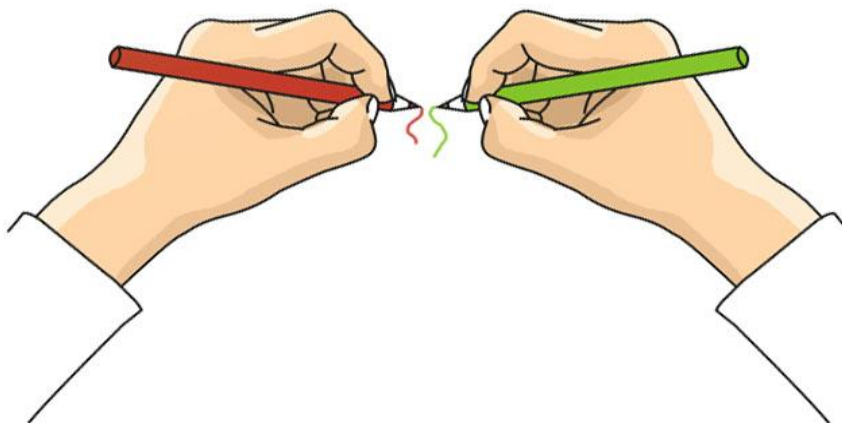
Dětská kresba představuje nejen zajímavou, ale i překvapující metodu, jež může učitelům velmi dobře posloužit jak při poznávání žáků, tak také při rozpoznávání jejich významných charakteristik, které se nepochybně promítají i do vyučovacího procesu. Významné postavení zastává dětská kresba rovněž v samotném pedagogickém procesu a jako taková představuje jednu z nejstarších, ne-li vůbec nejstarší projektivní psycho-diagnostickou metodu.

Byť kresba sehrává klíčovou úlohu zejména ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova, ani zdaleka to neznamená, že souvisí jen a výhradně s ním. Dětskou kresbu totiž mohou v rámci své vlastní pedagogické práce učitelé využívat poměrně mnohostranným způsobem. Kresba dítěte slouží učitelům jako cenný a v podstatě nenahraditelný prostředek k poznání významných charakteristik dítěte, které se zrcadlí ve vyučovacím procesu. Renomovaní odborníci proto v této souvislosti nezřídka hovoří o kresbě jako o královské cestě k poznání dětské osobnosti, jinými slovy, jako o cestě do dětské duše (Davido, 2001). Kresba, jež odhaluje nejen úroveň intelektu, ale i emoční rovnováhu dítěte, umožní učitelům nahlédnout do vnitřního života dítěte a poodkrýt, jaké jsou jeho radosti, sny, vědomá i nevědomá přání, která mohla být až dosud utajená vnějšímu světu aj. Dětský výtvarný projev tak v tomto ohledu slouží jako vzácné zrcadlo, jež odráží různorodé psychické procesy. S maximálně citlivým přístupem mohou být (po)odhaleny různé bolestivé zážitky, potlačené vzpomínky, nevyslovené strachy, úzkost, pocity viny...

Dětský výtvarný projev pak v neposlední řadě upozorňuje na celkovou úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, prostorového vnímání atd. a tím pádem poskytuje informace o celkové vývojové úrovni dítěte. V dětském výtvarném projevu se současně odráží soustředěnost, nebo kognitivní přístup ke ztvárňovanému tématu, dále temperamentové charakteristiky dítěte aj. (Vágnerová, In Svoboda, ed., Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Děti, které navštěvují první stupeň základní školy, se s kresbou setkávají v podstatě dennodenně. Kresba má bez nadsázky klíčový význam pro budoucí osvojování dovednosti psaní, jež představuje jedno ze sledovaných kritérií při posuzování školní zralosti (Bednářová, Šmardová, 2011). Vytvořením dostatečně intenzivních podnětů ke kreslení se u dítěte rozvíjí rovněž grafomotorika¹² neboli pohyby nutné pro psaní. „Zdá se, že poslední dobou přibývá dětí, které nerady a málo kreslí, spíše mají tendenci jen vybarvovat. Postavu, kterou mají na požádání namalovat (jde o jeden z jednoduchých a na čas náročných testů zralosti), odbudou co nejjednodušším způsobem, často jí ještě i leccos chybí“ (Kutálková, 2014, s. 121). Kresba krom jiného pomáhá dítěti uvolnit ruku a současně zařadit správný úchop psacího náčiní (viz Obrázek 1), za který je v české kultuře považován takzvaný špetkový úchop, kdy dítě uchopuje tužku palcem, ukazovákem a prostředníkem. V tomto období se právě prostřednictvím kresby dokáže dítě naučit opravdu mnohemu podstatnému.

Obrázek 1: Správný špetkový úchop u leváků, praváků



Zdroj: ([obrázek]. **OPATŘILOVÁ, Dagmar**. *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. [online]. s.a. [cit. 2016-02-05]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/03-01-navyky.html>).

Každý obrázek, který kdy dítě nakreslí, tou měrou plní roli významného a současně inspirativního diagnostického materiálu. Příčiny toho, proč dítě, které využívá širokou paletu barev a jeho obrázky jsou námětově pestré, například bez zjevné příčiny najednou začne kreslit jen primitivní obrázky obyčejnou tužkou, mohou být nejrůznější. V tom lepším případě

¹² Pojem grafomotorika nemá jednoslovný český ekvivalent (Kutálková, 2010).

se mohlo dítě třeba špatně vyspat, nebo ho něco bolí, ve škole dlouhodobě schází jeho oblíbený spolužák atd. V tom horším případě se ale v kresbě může například zrcadlit noční hádka rodičů, jíž byl den předtím žák přímým svědkem aj. I z této příčiny je proto nezbytné nutné vyvarovat se vyvozování až příliš unáhlených závěrů a úsudků. Je potřeba s dítětem o jeho výtvarném projevu hovořit, povídat si s ním o jeho pocitech, přáních, zážitcích atd. Zároveň je nutné mít soustavně na paměti, že dětská kresba může upozorňovat i na něco, o čem dítě nechce, nebo třeba vůbec nedokáže hovořit.

Kromě výpovědní hodnoty kresby by si měli učitelé všímat také toho, zdali dítě dokáže napodobit vybraný tvar, zdali zvládá správný úchop psacích potřeb, zdali vede správně linii aj. Jak již bylo výše zmíněno, dětská kresba není výhradní součástí výtvarné výchovy, naopak, měla/mohla by být učiteli využívána i v řadě dalších předmětů. Pomocí obrázků tak mohou žáci třeba doplnit text v sešitě, případně mohou na jejich základě prokázat, zdali se jim podařilo si probírané učivo plně osvojit atd.

Ke kresbě lze dále přistupovat také jako k nástroji, jenž může na straně jedné učitelům pomoci lépe poznat, jaký je jejich žák, na straně druhé pro ně může být cennou metodou záměrného formování a kultivace osobnosti žáka. Kresba je totiž významným prostředkem komunikace a socializace (Juříčková, 2010, online). Pomáhá odstraňovat křečovitost a napětí a přináší celkové psychické i fyzické uvolnění (Szabová, 1999) a má podobně další pozitivní výchovné, případné emoční prvky.

Vzhledem k tomu, že kresba není jen zábavou, hrou, snem či realitou, ale je i důležitým prostředkem vedoucím k poznání osobnosti dítěte (Davido, 2001), měli by učitelé této jedinečné možnosti využívat (častěji). Je-li učitel vybaven nezbytnými teoretickými poznatky, dokáže velmi dobře využívat kresbu jako nástroj: a) diagnostický (kresba může vypovídat o vnitřním světě dítěte, o jeho psychickém stavu, představivosti, kreativité, stejně jako může naznačovat stupeň vývoje dítěte vzhledem k průměru aj.), b) formativní (v mnoha směrech rozvíjí osobnost dítěte, rozvíjí například jemnou motoriku, vizuomotoriku, prostorové vnímání atd.), c) vzdělávací a výchovný (je nedílnou součástí předmětu výtvarná výchova, která v sobě spojuje složku výtvarně vzdělávací a složku výchovnou) (Georges, 2013; Juříčková, 2010, online; Valenta, Krejčířová, 1997).

4.2 Základní etapy a prvky vývoje dětské kresby

„Dětská kresba je úžasná věc. Je zábavné, můžeme-li pozorovat, jak dítě nejdřív zkouší, co tužka nebo pastelka umí, drží ji v pěsti a vyrábí stále dokonalejší čmáranice. Pak se povede jakési klubko a dítě dodatečně ohlásí, že je to sluníčko. Ještě později klubku přibydou jakési čáry kolem a je tu hlavonožec, protože dítě prohlásí, že je to třeba máma“ (Kutálková, 2014, s. 116).

Hlavním záměrem této podkapitoly je poskytnout základní přehled jednotlivých etap a prvků ve vývoji dětské kresby. Zvláštní pozornost je přitom věnována mladšímu školnímu věku, na jehož počátku dítě získává vyšší sociální status, novou sociální roli a stává se školákem.

Na dětskou kresbu nelze pohlížet jakou na pouhou hru či snění, byť oba tyto prvky nepochybně zahrnuje. V řadě případů je neméně důležité mít na paměti, že postihuje také realitu. Jelikož dítě přistupuje ke kresbě jako k zábavě a kreslení a čmáraní považuje za příjemnou, klidnou a přitažlivou činnost, není nutné, aby jej dospělí ke kreslení jakkoliv pobízeli, v horším případě dokonce nutili. Dítě totiž od malička rádo kreslí a čmárá. Tato činnost je pro dítě především hrou a patří mezi jeho oblíbené aktivity (Davido, 2001). I přes tento nezpochybnitelný fakt však nemusí být rozvoj kresby vždy tak samozřejmý. Na rozvoj dětské kresby totiž může mít negativní vliv celá řada nejrůznějších faktorů. I proto je podstatné dítě ke kreslení motivovat a maximálně jej v kresebné činnosti podporovat (Brooks, 2009, vlastní překlad).

Papír slouží dítěti jak k zachycení vlastních vědomých a nevědomých přání, tak také k vyjádření momentálních zájmů, trápení, snů, fantaskních představ atp. A mimo to dítě do kresby promítá své pocity, náladu, případně se může snažit vyzdvihnout jednotlivosti na obrázku. Kresba se v tomto ohledu stává jistou výpovědí, sdělením o dítěti samotném, o jeho vztazích i jeho vlastním světě. Má při pozorování dítěte stejně zásadní význam jako i pohyb, tanec, gesto, mimika, dětské slovo aj.

V životě každého dítěte nastávají čas od času momenty, kdy by dítě raději vyprávělo svůj příběh nahlas, ale neví, jak a kde začít. Jindy by mnohem raději zůstalo tiché, ale přesto dalo dospělým znát, jak se cítí a co aktuálně prožívá. Zatímco některé děti mají tajemství rády, jiné se naopak cítí být pod jeho tíhou spíše nejisté. Mít tajemství je naprosto přirozené, ale existují rovněž případy, kdy je tajemství pro dítě zároveň velkým a nesnesitelným trápením, s nímž si samo nedokáže poradit. V naprosté většině takovýchto případů je na místě

s dítětem hledat způsoby, jak toto tajemství „vynést na denní světlo“. Zvláště v těchto případech může dětská kresba velmi dobře posloužit. Kromě vnitřního světa dítěte napomáhá dětská kresba odhalovat i mnohé o jeho představivosti a kreativitě. Jinými slovy, „*dětská kresba je královskou cestou k poznání dětské psychiky*“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 7).

Kresba dětského autora má významnou vypovídající hodnotu v různých rovinách. Vždy je ale nutné při její interpretaci zohledňovat také průběh a okolnosti jejího vzniku. Nikdy se nelze omezit pouze na samotný výsledek. Z kresby lze zjistit orientační informace o celkové úrovni rozumových schopností dítěte, úroveň vývinu jemné motoriky a vizuální percepce (respektive soustředěnost na vizuomotorickou činnost), způsob citového prožívání – aktuálního citového ladění, tendence k emočnímu reagování, temperament, určité specifické vztahy a postoje, které dítě někdy nechce, popřípadě nedokáže projevit jiným způsobem a konečně také kreativitu dítěte (Vágnerová, In Svoboda, ed., Krejčířová, Vágnerová, 2001; Mlčák, 1996). Dětské kresebné výtvary však poodhalují i některé další charakteristiky, mimo jiné emoční prožívání dítěte, jeho afektivitu, zájmy, sebehodnocení aj.

Své pevně dané místo ale nemá dětská kresba jen při psychologickém vyšetření dítěte. Také rodičům mohou dětské kresby mnohdy prozradit i to, o čem rodiče nemají ani tušení a co dítě samo nedokáže, nebo nechce vyjádřit slovy. Rovněž i učitelé (vychovatelé) mohou na dětskou kresbu nahlížet jako na cenný zdroj informací o životě dítěte. Jako příklad lze uvést kresbu rodiny (takzvaný test rodiny), která je jednou z nejdůležitějších částí při testování dítěte kresbou. Kresba může odhalit, jak fungují vztahy v rodině dítěte, stejně jako skryté touhy a obavy či dokonce zneužívání, pakliže k němu v rodině skutečně dochází. „*Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti. Je nenásilnou cestou k dítěti, prostředkem k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci*“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6).

Vývoj dětské kresby jde ruku v ruce s vývojem jedince. Umělecké schopnosti dítěte přitom v tomto vývoji nehrají naprosto žádnou roli. Již několik století zpětně se uvádí přímá souvislost mezi významnými aspekty dětské kresby a chronologickými stádii života dítěte, které se mají vyvíjet strukturovaně a lineárně. I přesto, že dětská kresba může v některých životních obdobích dítěte působit dosti neobratně, ještě zdaleka není důvod usuzovat na známku duševní zaostalosti. Pro jednotlivá věková období, jež korespondují s růstem inteligence, jsou příznačné specifické typy kresby (Davido, 2001). Když dítě poprvé v životě drží v ruce tužku a podaří se mu nakreslit svou vůbec první čáru, znamená to pro něj skutečně

velký zážitek. S věkem pak dochází k dokonalejšímu držení tužky. Zatímco nejdříve dítě drží tužku na jejím vzdáleném konci, postupně ji uchopuje uprostřed a to celou dlaní (Sobotková, Dittrichová, 2012).

Zprvu představuje kresba pro dítě především hru. To, co dítě dokáže zaujmout, je zejména viditelná stopa, jež vzniká za jeho pohybem. Každé dítě proto nesmírně rádo kreslí prsty do písku, po zamlženém skle, jen tak do vzduchu, klacíkem do hlíny, křídou po tabuli, vytváří cestičky na namazaném krajici, kreslí lopatkou do písku nebo později tužkou po papíře.

Sečteno, podtrženo: „*malé děti začínají kreslit přibližně stejným způsobem, ve stejné posloupnosti – od čáranic přes hlavonožce po mnohostrannost námětů kresby předškolního dítěte. S přibývajícím věkem se zdokonaluje znázornění námětů – přibývá detailů, kresba je realističtější, tvarovanější, proporcionálnější*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14).

4.2.1 Bezobsažné čarání

Na samém počátku, zhruba mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem věku, dítě začíná spontánně čmárat a vznikají první bezobsažné čáranice (viz Obrázek 2), které v podstatě neznázorňují nic konkrétního a nemají žádný určitý význam. Jedná se ještě o tvrdé a neobratné čarání, jež je prováděno celou rukou (Lisá, Kňourková, 1986).

Obrázek 2: Bezobsažná čáranice



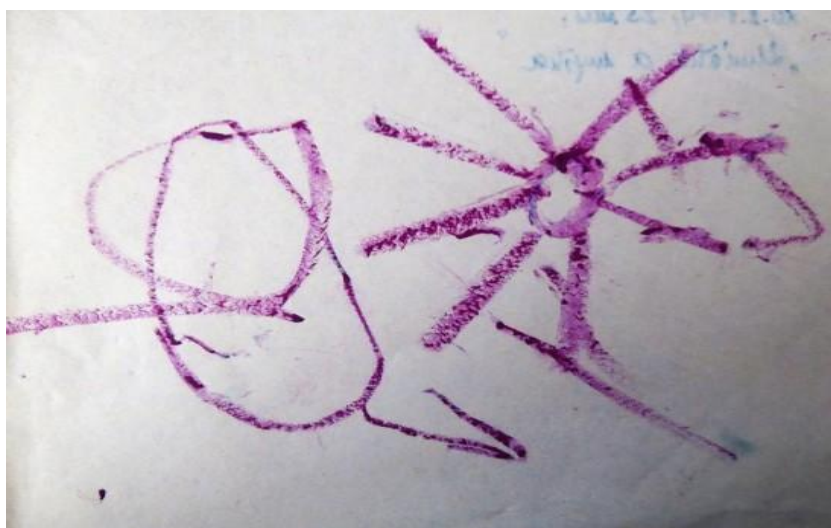
Zdroj: ([obrázek]. **OPATŘILOVÁ, Dagmar**. *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. [online]. s.a. [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/03-02-cim.html>).

V tomto období dítě drží tužku nebo pastelku celou dlaní, vede ji dosti těžkopádně a křečovitě, přičemž čmárání je nahodilé a nepřesné. Pohyb vychází z celého těla, centrem pohybu je ramenní kloub. Prvotní „obrázky“ mají obloukovitý tvar, což je zapříčiněno oním kyvadlovým pohybem horní končetiny. Postupně ale dochází k viditelnému zlepšování koordinace. Dítě se pokouší napodobit svislou čáru a kroužení. Je to dáno tím, že pohyb začíná vycházet z loketního a nakonec i zápěstního kloubu. Dítě již v tomto období dovede měnit úhel příčných čar a jeho čarání se neomezuje pouze na jediný směr. Dětské kresby tak nápadně připomínají různé shluky mnoha čar (Bednářová, Šmardová, 2006). V tomto období ještě dítě kreslí bez záměru téměř na cokoliv a kdekoliv (Lipnická, 2015). Nadmíru také platí, že kresbou se dítě dokáže vyjádřit mnohem lépe než verbálně. Kresba může dítěti, které se ještě nedovede plynule verbálně vyjadřovat, pomoci „vykreslit“ jeho vlastní svět (Hamama, Ronen, 2009, vlastní překlad), neboli slovy psychologa Pavla Říčana (2004, s. 129), *„dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme.“*

4.2.2 Obsažné čarání

Základní etapa ve vývoji dětského výtvarného projevu – období bezobsažné čáranice se někdy po druhém roce postupně mění v období takzvané obsažné čáranice. Toto období se týká dětí, které alespoň částečně prošly předchozím obdobím. Dítě (batole) začíná v této etapě chápat, že svým „čaráním“ něco vytváří. V jeho kresbě se projevuje velké množství odlišností a zvláštností, které ve srovnání s předchozím obdobím pramení z kultivovanější podoby čáranice. Do kresby dítě vkládá obrazy něčeho skutečného (viz Obrázek 3) a tím vlastně odkrývá a interpretuje podobu věcí (Toufar, 1973).

Obrázek 3: Obsažná čáranice (vlevo myška, vpravo sluníčko)



Zdroj: ([obrázek]. **RUTHOVÁ, Githa**. *Vývoj dětské kresby*. [online]. 30. 8. 2012 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://ruthova.cz/2012/08/vyvoj-detske-kresby/>).

Současně se začínají objevovat vůbec první znaky (symboly) jako jednoduché označení pro konkrétní věci či jevy. I z této příčiny bývá dané období označováno také jako období přechodu ke znakové kresbě. Tu a tam se dítěti povede nakreslit rovněž tvar připomínající kruh. Kruhová čáranice v tomto období dominuje. Po stránce obsahové pak kruh vyjadřuje ve většině případů pohyb. Kruh tak zpodobňuje točící se kolo, auto, strom, slunce, ale třeba i oblíbenou dětskou hračku. Nově vzniklý tvar buď dítě přirovnává samo, nebo tak činí na popud svých rodiče či jiné dospělé osoby. Současně ale platí, že v jedné jediné kresbě může dítě i několikrát změnit její původní obsah.

Opakované kruhové čáranice v tomto období převládají. Obyčejný krouživý pohyb je zpočátku veden ve velmi rychlém tempu. Kruh v podání dítěte však ještě ani zdaleka není dokonalý, svým tvarem se mnohem více podobá nepravidelnému oválu, který je však uzavřený a na který lze v podstatě pohlížet již jako na předchůdce kruhu (Vítková, 1993). Byť některé děti v tomto období dokážou velmi dobře napodobit linku, kruh ještě napodobit nedokážou. Nakreslit kruh totiž pro dítě představuje nemalou výzvu. Dokonce ani na samém konci předškolního věku ještě rozhodně nelze hovořit o bezchybném kruhu.

4.2.3 Období znakové kresby

K tomuto období lze přistupovat jako k pomyslnému vrcholu kresby dítěte před tím, než dítě nastoupí do mateřské školy. Přejchod od obsažné čáranice ke znakové kresbě bývá zcela plynulý. Tento druh výtvarného projevu u dětí představuje pomyslný vrchol jejich kreslení a je spojován s obdobím třiceti až třiceti šesti měsíců. Potřeba dítěte sdělit obsah o poznání světa pramení z jeho seberealizace. V této souvislosti se proto hovoří o vzniku osobnosti dítěte, kdy dítě hledá vztah mezi sebou samým a světem, jenž ho obklopuje. Toto hledání je značně spontánní a dítěti přináší pocity radosti a uspokojení. Fakt, že dítě ovládá slova a utřídí si již známé pojmy, se projevuje také jeho potřebou výtvarně se vyjadřovat a své dílo pojmenovávat a při jeho popisu ukazovat detaily. I nadále převládají kruhové tvary, ovšem v tomto období jsou uzavřené a navzájem se více nepřekrývají. Dítě ve své kresbě využívá čar a vzniklé tvary spojuje.

Ve výtvarném projevu tohoto období se kromě obrazů již osvojených tvarů (tj. zvířat, stromů, květin, dopravních prostředků, domů aj.) objevuje takzvané stadium hlavonožce (dítě nakreslí hlavu s očima a ústy a k té následně připojí končetiny; trup postavy začínají děti kreslit až okolo pátého roku), což je v podstatě první znázornění člověka v dětské kresbě (viz Obrázek 4).

Obrázek 4: Kresba hlavonožce



*Zdroj: ([obrázek]. **BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta.** Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4. s. 14.).*

Kresba lidské postavy se objevuje kolem tří let věku dítěte. S přibývajícím věkem se tato kresba výrazným způsobem zdokonaluje. Existence hlavonožců jen potvrzuje předpoklad, že „*dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře zobrazeno stejným způsobem jako hlava, tj. kruhovým útvarem, neobstojí vysvětlení, že by jej dítě nedokázalo nakreslit*“ (Vágnerová, 2012, s. 188). Zprvu dítě při kreslení nerozlišuje pohlaví znázorněné postavy. Teprve postupem času doplňuje znázorněným postavám atributy charakterizující konkrétní pohlaví. Zvíře pak dítě nakreslí velmi podobně, jako kreslí lidskou postavu. Jen postavu zvířete ještě dále doplní o zvířecí atribut. O tom, že dítě právě ztvárnilo zvíře, nikoliv lidskou postavu, svědčí i horizontální poloha těla. V některých případech ale dítě může kreslit také zvířata, jejichž trup je vztyčen vzhůru a která stojí jen na dvou nohách. Postava zvířete se vyvíjí z již dříve ukotvené postavy člověka. V předškolním věku kreslí dítě zvíře dosti často tak, že jej zachytí z profilu, navíc s lidskou hlavou obrácenou čelem k tomu, kdo si obrázek prohlíží (Uždil, 2002).

4.2.4 Období spontánního realismu

Zahrnuje věk dítěte od čtyř let a představuje nejdůležitější etapu vývoje výtvarného projevu, jež probíhá po celý zbytek předškolního období a jež je ohraničena věkem sedmi, nebo osmi let. V tomto období dítě de facto upevňuje a zdokonaluje vše, co se do té doby naučilo. Dochází ke zlepšování jemné motoriky a současně k rozvoji myšlení, což se projevuje zejména ve zdokonalení a diferenciaci kresby. Dítě v tomto období dovede bez problémů rozlišovat objektivní znaky, s čímž je úzce spjata také schopnost zobrazovat individuální znaky těch objektů, které dítě právě kreslí. Dále je patrné i postupné přibývání detailů kresby. V obrázcích se v tomto období velmi dobře zrcadlí individuální osobnostní charakteristiky dítěte. Je na rozhodnutí dítěte, co bude kreslit. Dítě si samo dle svých preferencí volí barvy, rozhoduje o uspořádání objektů na ploše papíru aj. Kresba je barevná, obsahově bohatá a je na ní na první pohled patrné, že dítě zaznamenává celou řadu rozličných detailů.

4.2.5 Naturalistická kresba

V tomto případě se jedná o úplně poslední a tudíž ukončující stadium dětské kresby, jež nastupuje po desátém roce života dítěte. Kresba v tomto období již zhola nic nevypovídá o tom, jaké znalosti má dítě o znázorňovaném předmětu. Dítě totiž kreslí tak, jak se mu daný

předmět jeví. Kromě toho, že se výrazně zlepšují proporce, přidává se i perspektiva stínování a zachycení pohybu.

U valné většiny dětí ale právě v tomto období nastupuje takzvaná krize dětského kresebného projevu. Vlivem školní systematizace poznatků se vytváří vztahová abstrakce a dítě se stává ke svým výtvarným projevům mnohem kritičtější a jeho kresby se mu zdají nedokonalé. Umělecká produkce dítěte tak začíná zcela mizet z jeho zorného úhlu. Citlivý pedagogický přístup ale může nástupu této fáze zabránit. Neplatí totiž, že by byla nutně nevyhnutelná. Například Burt (1963, vlastní překlad) definoval toto stadium jako „potlačení“ a přistupoval k němu jako ke zcela přirozené součásti dětského vývoje.

4.3 Výtvarný projev dětí mladšího školního věku

4.3.1 Stručné vymezení mladšího školního věku

Vývojová etapa mladšího školního věku je vymezena vstupem dítěte do školy (krom jiného do života dítěte proniká nová autorita v podobě učitele) až po začátek psychického a tělesného dospívání (zpravidla do cca jedenácti let). Toto však ani zdaleka není jediný uplatňovaný přístup. Například Vágnerová (2012) vymezuje mladší školní období neboli raný školní věk jako dobu od šesti/sedmi let jen do osmi/devíti let věku dítěte.

Matějček (In Langmeier, Matějček, 1986) ještě rozdělil mladší školní období na: a) mladší školní věk (zhruba šest, sedm, osm let), b) střední školní věk (zhruba mezi devátým a dvanáctým rokem věku dítěte). Mladším školním věkem se v tomto užším pojetí rozumí přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. V mladším školním věku je pro děti stále typická větší hravost a schopnost soustředit se na jednu věc (činnost) zatím jen krátce (přibližně v délce trvání deseti minut). Děti v tomto období mají pořád rády pohádky, jsou dosti sugestibilní. Chlapci a dívky si společně hrají, jakékoliv zábrany jdou v tomto období zcela stranou. Naproti tomu střední školní věk je již o poznání stabilnější a vyhraněnější. Většina dětí se již také úspěšně adaptovala na školu. Těžiště zájmů se posouvá stále více do reality, do které však i nadále proniká dětská fantazie, avšak již se jedná o fantazii hrdinskou, nikoliv bájivou. Děti jsou v tomto období mnohem pozornější a vnímavější k mezilidským vztahům v rodině, v okolí domova a nejen tam. „*Výrazně stoupá vliv dětské skupiny, jejíž normy se dítě snaží dodržovat, i když se někdy neshodují s normami rodiny*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119).

Ve většině případů se tedy jedná o období od první do páté třídy. *„Děti od šesti až sedmi let spadají do vývojového období, které bývá zpravidla označováno jako mladší školní věk. Díky vstupu do školy se ocitají v nové roli, v roli školáka. Děti cítí, že vstupem do školy se něco podstatného změnilo. Škola v této fázi vývoje hraje hlavní roli, působí na další rozvoj osobnosti dítěte, na způsob jeho prožívání a odráží se, často velmi podstatně, také v oblasti sebehodnocení“* (Cejpková, 2015, s. 64).

Zatímco předškolní období bylo plné překotných změn, v mladším školním věku se již ve vývoji osobnosti dítěte tolik zásadních změn neodehrává. V psychologickém pojetí je toto období označováno jako fáze píle a snaživosti. Stěžejním cílem dítěte je *„dosáhnout úspěchu a prosadit se svým výkonem“* (Cejpková, 2015, s. 64). Obecně podstatné je také potvrzování vlastních kvalit jak mezi vrstevníky, tak také v rodině, i ve vztahu k jiným dospělým osobám mimo rodinné prostředí. Dítě *„potřebuje dosáhnout společenského uznání, být druhými akceptováno a oceňováno. Nestačí mu jen 'zdání' výlučné pozice, ale potřebuje vědět, zda si ji skutečně zasloužilo (například tím, že splnilo určitý úkol). Také vlastnictví zajímavého předmětu může dítěti pomoci k získání společenského uznání“* (Sedláčková, 2009, s. 27).

Potřebou dětí v mladším školním věku se stává „opravdové“ pochopení okolního světa, jehož jsou samy nedílnou součástí, což se projevuje jak v jejich mluvě, tak také v kresbě, písemných projevech a dokonce i ve hře (Lisá, Kňourková, 1986). Také proto bývá tato vývojová etapa charakterizována rovněž jako věk střízlivého realismu. Dítě školního věku je plně zaměřeno na to, co je a jak to je. Zajímá se o informace, disponuje mnohem bohatšími znalostmi o věcech, které jej obklopují, o lidech, zemích... Jedná se v tomto ohledu o informace, znalosti a zkušenosti, které by bylo škoda nechat, lidově řečeno, ležet ladem. Mohou být totiž maximálně využity při rozvíjení kreativity dítěte. Je na učiteli, aby dokázal žáka mladšího školního věku vhodně motivovat k tomu, aby získané vědění používal a dále přetransformoval v již konkrétní dílo.

„Co se týče motorických schopností, dochází k jejich stálému a souvislému zlepšování. Zvyšuje se kvalita nejen hrubé, ale rovněž jemné motoriky, která je velmi důležitá, neboť děti jsou tak schopné zvládat i náročnější výtvarné techniky“ (Cejpková, 2015, 64). Neméně významný pokrok je úzce spojován také s emočním vývojem dítěte.

4.3.2 Kresba dítěte mladšího školního věku

Kresby z prvních školních let provázejí období, jež bývá označováno také jako takzvaný „zlatý věk dětské kresby a malby“, jenž končí stadiem naturalistické kresby, která je spojována s obdobím po desátém roce života dítěte (Mlčák, 1996). Švancara (1973) zlatý věk dětské kresby vymezuje přibližně pátým a desátým rokem. V tomto období umožňuje kresba dítěti, aby skrze ni vyjádřilo obsahy a zážitky. Pro tento věk je stále ještě příznačná také radost z vyjadřování se obrazem. Pro zmiňované období je dále charakteristická subjektivní transformace reálných tvarů a proporcí, různá řešení zobrazení prostoru, barevná nadsázka, přičemž vše je prosyceno výraznou imaginací. Po uplynutí tohoto období už dítě kreslí spíše jen velmi výjimečně.

Kresba, podobně jako i hra má v tomto období určitou neverbální symbolickou funkci, v níž se projevují názory dítěte a tendence zobrazit realitu tak, jak ji vidí a chápe samo dítě (Vágnerová, 2012). I proto je k dětské kresbě opět přistupováno v kontextu náhledu na duševní život dítěte. Kresba dítěte mladšího školního věku se tříbí nejen po stránce formální, nýbrž i po stránce obsahové. V tomto období dítě v kresbě reflektuje své vlastní pocity nebo myšlenky způsobem, jenž je pro dítě méně ohrožující než přímá verbální cesta. Verbální schopnosti dětí mladšího školního věku nejsou natolik rozvinuty. Stejně tak je dítě nadmíru otevřené experimentování s barvami.

Zaznamenaný byl v mladším školním věku rovněž výraznější obsahový rozdíl mezi kresbou dívek a chlapců. Zatímco chlapci nejčastěji znázorňují dopravní prostředky, bitvy, rytíře, indiány či současnou techniku, dívky zpravidla kreslí princezny, zvířata a rostliny. Jistým pojičkem kreseb u obou pohlaví je v mnoha ohledech značná preciznost. Stejně tak přesně, jako dívky zachycují jednotlivé detaily na šatech princezen, znázorňují chlapci své oblíbené dopravní prostředky. Doplnující detaily také pomáhají upozornit na činnosti zobrazovaných postav (Lisá, Kňourková, 1986). Postavu zachycuje dítě mladšího věku nově také z profilu. Horní i dolní končetiny postav na obrázku dítě většinou rozpohybuje. Kresba tím pádem získává na dynamičnosti. Experimentování s barvami pomáhá dětem v obrázku zachytit vlastní pocity, city... Vnímání a preference barev jsou podmíněny emočními, motivačními, duchovními a dalšími stránkami osobnosti (Veverková, 2002). Pro dítě je totiž barva nositelem konkrétních obsahů. Například zelená barva je v představě dítěte spojena s přírodou, modrá naopak s představou oblohy. Červenou barvu zase nezřídka mají v oblibě hyperaktivní a agresivní děti, stejně jako děti s nedostatečnou kontrolou emocí (Davido, 2001). V celkovém zobrazení si lze rovněž povšimnout plošného zobrazování. Možnosti

kresby pro člověka (rodiče, učitele...) v každodenním styku s dětmi mladšího školního věku jsou velmi bohaté. Je proto nutné, aby si dospělá osoba ve styku s dítětem všímala toho, co a jak dítě kreslí, a aby se zamyslela nad tím, co dítě prostřednictvím kresby svému okolí sděluje/chce sdělit. Rozhovor dospělé osoby s dítětem nad jeho kresbou může dát dítěti v neposlední řadě pocítit láskyplné přijetí i důležitost jeho existence.

Je všeobecně známo, že kresby mají vysokou vypovídací hodnotu nejen u dětí, ale i u dospělých jedinců. Dospělý člověk, který si například během pracovní porady kreslí na záznamy z jednání nejrůznější kytíčky, kolečka, domečky aj., v podstatě možná ani netuší, že právě na papíře zachytil takzvané psychogramy, které mohou nejen odhalit, nač člověk v daném okamžiku myslel, ale i to, jaký je typ osobnosti. Podobně funguje grafické vyjadřování také u dětí. Dětská kresba totiž může velmi dobře fungovat i v případech, kdy slova jednoduše nestačí. Dětský obrázek, jenž je v podstatě jakýmsi malým grafickým vyprávěním, odnepaměti fascinuje nejen psychology, ale i rodiče a učitele. K jeho analýze je potřeba přistupovat vždy velmi obezřetně a citlivě. Nikdy proto nelze vyvozovat ukvapené závěry na základě jednoho jediného obrázku. V každém případě je proto nezbytně nutné nahlížet na grafický projev dítěte v sociálních a kulturních souvislostech.

PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci teoretické části textu diplomové práce byla výtvarná výchova jako předmět představena coby nedílná součást procesu rozvoje estetických vztahů žáků prvního stupně základní školy ke skutečnosti a k umění (kapitola 1). Problematika malotřídních škol (též malotřídek) coby důležité alternativy ve vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy byla shrnuta s důrazem na historii, charakteristiky a zvláštnosti vyučování v malotřídní škole (kapitola 2). Dále byla pozornost věnována pojetí výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy, včetně vybraných historických momentů a charakteristiky samotného vyučovacího předmětu (kapitola 3). V neposlední řadě je v rámci této práce zmiňována problematika kresby jako provázejícího znaku vývoje dítěte se zřetelem na období mladšího školního věku (kapitola 4).

V rámci praktické části textu diplomové práce je představeno výzkumné šetření, které je koncipováno jako kvalitativní výzkum. Použity byly polostrukturované rozhovory a aktivní pozorování.

5 VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO ZRCADLO VYTVÁŘENÍ A POSILOVÁNÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ PÁTÉHO ROČNÍKU MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY

Praktická část diplomové práce nazvané – *Formování dítěte ve výtvarné výchově na malotřídní škole* navazuje na část teoretickou a zaměřuje se především na zhodnocení vlivu malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků prvního stupně základní školy.

Základním výzkumným problémem je, jaký vliv mají specifické podmínky malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků základní školy. Sbíráno bylo velké množství dat od několika málo jedinců. Způsob řešení práce vyplynul ze stanovených úkolů a cílů práce. Výzkumné šetření bylo dlouhodobějšího charakteru. Výběr výzkumného souboru pro předkládanou diplomovou práci byl řízený a záměrný.

K výzkumnému šetření bylo přistupováno kvalitativním způsobem. Kvalitativní výzkum nemá prakticky žádnou standardizaci dat a proto má nízkou reliabilitu (reliabilita znamená, že opakováním výzkumu za stejných podmínek budou získány stejné výsledky) a vysokou validitu (validita znamená, že výsledky výzkumu odpovídají skutečnosti). Pro kvalitativní výzkum je charakteristická silná redukce sledovaných jedinců, dále velké množství informací o velmi malém počtu jedinců. Platí proto, že generalizace na populaci je problematická a v některých případech dokonce zcela nemožná (Majerová et al., 2000).

Celý výzkum byl realizován v nejmenované malotřídní škole v okrese Kladno ve Středočeském kraji. Jako výzkumná metoda byla zvolena případová studie, jež se hodí k průzkumnému a vysvětlujícímu typu výzkumu. První část výzkumného šetření tvoří rozhovory pomocí návodu (též polostrukturované rozhovory, částečně řízené rozhovory aj.), které v rámci případové studie umožňují podat vysvětlení. Rozhovor pomocí návodu se vyznačuje tím, že „*má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny. Jiné aplikační varianty zase umožňují, aby tazatel případně pokládal doplňující dotazy*“ (Reichel, 2009, s. 111). Získávání všech relevantních informací a jejich průběžná analýza ovlivňovala zaměření a strukturu dalších kladených otázek. Hlavní analýza probíhala po skončení stěžejní fáze sběru dat. Druhou část výzkumného šetření tvoří zúčastněné (participativní) pozorování, v rámci něhož setrvává výzkumník v terénu delší dobu. Při této metodě pozorování

výzkumník sleduje v přímém kontaktu se žáky cílovou skupinu „interně“ z pozice jejího člena. Řešitelka diplomové práce v roli výzkumnice pozorovala projevy chování žáků, které souvisely s jejich psychosociálními dovednostmi. Nadto sledovala převažující celkovou atmosféru při každém setkání v průběhu realizace šetření.

Výběr zkoumaného vzorku vycházel z výzkumné otázky a z použitých metod a byl částečně namátkový, částečně účelový. Řešení výzkumného problému předcházelo studium informačních zdrojů.

5.1 Základní charakteristiky výzkumného šetření

Mezi základní charakteristiky výzkumného šetření jsou zařazeny cíle výzkumu (blíže viz podkapitola 5.2), dále výzkumné otázky (blíže viz podkapitola 5.3.1) a stejně tak i charakteristika místa šetření (blíže viz podkapitola 5.4). V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byl rovněž formulován výzkumný problém (blíže viz podkapitola 5.3).

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je na základě výzkumného šetření poukázat na možnosti a zvláštnosti výtvarné výchovy jako součásti vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy v kontextu specifických podmínek malotřídní školy. V praktické části byly rovněž stanoveny dílčí (nižší) cíle, které směřují k naplnění hlavního (vyššího) cíle předkládané diplomové práce.

Dílčími (nižšími) cíli je – zjistit a popsat:

- hlavní požadavky na ideální a reálnou malotřídní školu, jejíž osobitá atmosféra a prostředí vhodným způsobem formují psychosociální vývoj žáků, pohledem oslovených respondentů,
- charakter sociálních vztahů a spolupráce mezi žáky a učiteli na zkoumané malotřídní škole a mezi žáky navzájem,
- výhody a specifika malotřídní školy oproti plně organizované škole,
- vliv malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků základní školy,
- specifika výuky na malotřídní škole z hlediska výtvarné výchovy,

- roli výtvarné výchovy v malotřídní škole při formování sociálních a personálních kompetencí žáků.

5.3 Výzkumný problém

V návaznosti na provedenou metaanalýzu literatury o malotřídních školách a jejich vlivu na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků na prvním stupni a na stanovený hlavní cíl celé práce i dílčí cíle praktické části diplomové práce – byl vymezen výzkumný problém, který odráží posuzovanou oblast u žáků pátého ročníku. Platí totiž, že „*pokud úzce a přesně vymežíme výzkumný problém, pak je výzkum reálný*“ (Čábalová, 2011, s. 95).

Výzkumný problém zní:

Jaký vliv mají specifické podmínky malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků základní školy?

Stanovený výzkumný problém je dále specifikován pomocí několika výzkumných otázek. Švaříček, Šedřová (et al., 2007, s. 69-70) doporučují, aby byly výzkumné otázky „*dostatečně široké, pracovaly s obecnějšími koncepty, nesledovaly četnosti jevů ani sílu vztahů, zkoumaly povahu určitých jevů (nejčastěji z perspektivy aktérů) a vyhýbaly se a priori přijatým předpokladům.*“ Výzkumné otázky, které se vztahují ke stanovenému výzkumnému problému, jsou dále rozebrány v podkapitole 5.3.1.

5.3.1 Výzkumné otázky

Níže uvedené výzkumné otázky, které jsou součástí kvalitativního výzkumu, specifikují výzkumný problém.

Psychosociální dovednosti (tj. soběstačnost, autonomie, důstojnost, seberealizace, spokojenost v rodinných – přátelských – a dalších mezilidských vztazích, tvořivost, schopnost milovat – pracovat – žít v souladu s rozmanitou kulturou a světem), které někdy bývají označovány také jako takzvané měkké dovednosti, jsou pro úspěch v osobním a v pracovním životě člověka často důležitější než znalosti a dovednosti profesní. Mnozí odborníci pedagogické teorie a praxe opětovně upozorňují na to, že zatímco základní znalosti získají žáci ve škole, rozvoj měkkých dovedností nechává vzdělávací systém ve většině případů i

nadále jen na nich samotných. Rozvoj psychosociálních dovedností však není spojen výlučně s obdobím plnění povinné školní docházky, nýbrž probíhá po celý život člověka.

Jinými slovy, psychosociální (životní) dovednosti jsou takové dovednosti, které se navenek projevují prostřednictvím komunikace. Úroveň psychosociálních dovedností má výrazný vliv na průběh vzájemných interpersonálních interakcí, na kvalitu komunikačního procesu, ale i na názory a postoje vzájemně komunikujících osob. Vytváření a posilování sociálních dovedností žákům pomáhá dosahovat vyšší úrovně sebepoznání, zlepšovat schopnost zpracovávat své vlastní emoce v průběhu interakce s druhými lidmi, dosahovat vyšší úrovně schopnosti předvídat chování druhých lidí, rozvinout svou vlastní empatii a sociální senzitivitu.

Výzkumná otázka č. 1:

Jak se podílí malotřídní škola na rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností upotřebitelných v dalším životě žáků?

Výzkumná otázka č. 2:

Jakou roli hraje výtvarná výchova na malotřídní škole v rozvoji osobnostních zdatností a sociálních dovedností žáků?

Výzkumná otázka č. 3:

Jaký vliv má malotřídní škola na zlepšení motivace a sebepojetí žáků?

5.4 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na nejmenované malotřídní škole v okrese Kladno ve Středočeském kraji. Obec, v níž se předmětná škola nachází, čítá méně než tisíc obyvatel a malotřídní školu navštěvuje od dvaceti do třiceti pěti žáků. Obec má bohatou občanskou vybavenost. Nachází se v ní základní a mateřská škola, několik restaurací, obchod s potravinami a zdravotní středisko, v němž ordinuje jak dětský, tak také praktický lékař. Do oblasti sportovního vybavení lze zařadit tenisový kurt, dětské a fotbalové hřiště, koupaliště. Základní dopravní obslužnost je zajištěna drážní osobní regionální dopravou. Obec je situována v otevřeném údolí, jímž protéká místní potok. Svahy údolí jsou porostlé lesem. Nad údolím je celá obec obklopena zemědělsky obdělávanými plochami. Samotná budova školy leží ve svahu poblíž centra obce.

Malotřídní škola je součástí obce již více než sto padesát let, kdy byla postavena původní budova, jež v průběhu let prošla mnoha změnami v podobě rozšiřování (dostavby). Generální rekonstrukce školní budovy proběhla při příležitosti jejího významného jubilea. Tím, jak se počáteční zemědělský ráz obce měnil v průmyslový (těžba uhlí a výroba skla), měnila se také skladba obyvatelstva i jeho celkový počet. Škola se však všem změnám vždy promptně přizpůsobila a přivykla jim. Souhrnně lze tedy konstatovat, že se jedná o školu s bohatou historickou tradicí. Vztahy mezi obecním úřadem a školou jsou velmi dobré a vstřícné. Základní školu i mateřskou školu obec ze svého rozpočtu každoročně finančně zabezpečuje. O zásadním významu těchto zařízení pro obec jistě svědčí i fakt, že nikdy nedošlo ke sloučení obou těchto institucí pod jeden právní subjekt. Škola udržuje blízké vztahy také se všemi místními obyvateli. Nejen žáci školy se dlouhodobě zajímají o dění v obci, ale funguje to i v opačném směru. Tato skutečnost je důsledkem konformity, v níž žijí nejen žáci školy, učitelé, ale v podstatě každý obyvatel obce. Dobré mezilidské vztahy jsou pěstovány jak uvnitř školy, tak i mimo ni. Zaměstnance a žáky je tak s trochou nadsázky možné přirovnat k větší rodině ve větším rodinném domě. Škola svým žákům zajišťuje příjemné, nestresující a kladné rodinné prostředí malé školy s dobrým materiálním vybavením. Na tvorbě estetického prostředí se podílejí nejen sami žáci, ale i všichni zaměstnanci školy. Prostory školy jsou světlé, čisté, pro potřeby výuky dostatečné, esteticky vyzdobené. Žáci spolurozhodují o různých otázkách chodu školy, výtvarnou výzdobu budovy školy nevyjímaje. To pomáhá minimalizovat umělou hranici mezi světem dětí a dospělých, žáků a vychovatelů. Děti se tak ve škole cítí uvolněně, přirozeně projevují svá přání a nenásilně získávají nové poznatky, zkušenosti, vědomosti a dovednosti, což je velmi důležité

především pro jejich psychickou pohodu, na které závisí ochota ke spolupráci v rámci výuky i nad její rámec a také jejich otevřenost a sdílnost.

Nabídka volnočasových aktivit a zájmových kroužků pro děti

Obec má vzhledem ke své velikosti možnost poskytnout jen značně omezenou nabídku volnočasových aktivit. Z iniciativy rodičů funguje v obci rodičovské sdružení, které spolu se základní školou, případně mateřskou školou zajišťuje pro děti nejrůznější akce. Každoročně je tak například připravován Den dětí s doprovodným programem, nohejbalový turnaj, Průvod strašidel, Pouštění draků, Mikulášská nadílka, Novoroční pochod aj. Do oblasti tělovýchovných a sportovních aktivit je možné zařadit kroužek sportovního aerobiku pro děvčata, který se pravidelně jednou týdně uskutečňuje v prostorách školy pod vedením studentky pedagogické fakulty. Pro chlapce je zajištěn fotbalový kroužek. O činnost fotbalového oddílu se starají otcové žáků. Ve školním roce 2014/2015 byl při místní knihovně zřízen rovněž čtenářský kroužek, který pod vedením studentky pedagogické fakulty navštěvují žáci školy. Větší výběr specificky zaměřených kroužků je dostupný v sousedním městě. Jedná se především o hru na hudební nástroj, kroužek keramiky, taneční kroužek, dramatický kroužek apod.

Materiální a technické vybavení školy

Budova školy je jednopatrová. V přízemí se nachází vstupní chodba s vestibulem, dále šatna, hygienické zařízení, školní kuchyně a družina, která je částečně využívána také jako jídelna. V prvním patře jsou dvě třídy, hygienické zařízení, herna a ředitelna. Ke škole od samého počátku jejího fungování přináleží ještě školní byt, který je součástí budovy.

Škola disponuje dvěma samostatnými kmenovými třídami, malou tělocvičnou, školní družinou a školní kuchyní. Obě třídy jsou účelně vybaveny moderní audiovizuální technikou (televizorem, videem, stolním DVD přehrávačem a přenosným radiomagnetofonem) a instalovanými počítači. V rámci dotace Evropské unie (dále již jen EU) byly pořízeny také nové stolní počítače a počítače s dotykovým monitorem s projekcí na televizor s úhlopříčkou sto dvacet centimetrů, který je umístěn nad tabulí. Žákovské stanice jsou sesíťovány. Škola je vybavena jak výukovými programy téměř na všechny předměty, tak také video nahrávkami. Další pomůcky jsou využívány především ve výuce anglického jazyka, společenskovedních předmětů a přírodovědných předmětů. Škola má i dobrou vybavenost pro výuku tělesné výchovy. Herna – „malá tělocvična“ byla přebudována z bývalého kabinetu. Obě třídy byly

vybaveny novým nábytkem, který je přizpůsoben potřebám žáků. Škola však v souladu se svými finančními možnostmi soustavně usiluje o modernější a kvalitnější vybavování školy. V současnosti má k dispozici kvalitní a nové hygienické zařízení pro učitele i žáky, plně odpovídající normám a vyhláškám. Využíváno je rovněž nové sociální zařízení v přízemí i patře školy. Před časem byla přebudovaná také školní jídelna se samostatným prostorem pro mytí nádobí a kancelář vedoucí školního stravování. Pedagogický sbor včetně ředitelky školy využívá prostoru ředitelny, která je vybavena počítačovou technikou.

Bezpečnost žáků je zaručena pravidelnými kontrolami pracovníka Bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a pracovníka Požární ochrany.

Přestávky (včetně poledních přestávek) žáci využívají k relaxaci, ke hrám na koberci ve třídách, případně k pobytu na zahradě školy v jarních a podzimních měsících a za příznivého počasí.

Řízení a organizace školy

Aktuální pedagogický sbor (viz blíže tabulka 5.1) má celkem tři členy, dvě učitelky (přičemž jedna z nich je zároveň ředitelkou školy – obě žijí trvale v obci) a jednu vychovatelku. Vyučovací předmět hudební výchova vyučuje na částečný úvazek učitelka se specializací hudební výchova. Podobně i předměty výtvarná výchova a pracovní činnosti dochází do školy vyučovat aprobovaná učitelka se specializací výtvarná výchova. V současné době není pedagogický sbor plně aprobován. Všichni učitelé se však po celou dobu výkonu své činnosti ve svém oboru vzdělávají a v průběhu školního roku se pravidelně účastní různých školení a vzdělávacích kurzů. Mezi další zaměstnance školy patří kuchařka a školnice.

Všechny pracovnice školy jsou v nepřetržitém kontaktu. Vzájemně spolupracují, debatují, vyměňují si informace o žácích, o škole, realizují společné kroky aj. Informace o žácích jsou důsledně využívány výhradně pro vnitřní potřebu školy, oprávněné orgány státní správy a samosprávy a pro potřebu uplatnění zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Případné problémy s chováním žáků jsou bezodkladně řešeny, a to jak ředitelkou, učitelkami, tak také vychovatelkou.

Tabulka 5.1: Aktuální složení pedagogického sboru na zkoumané škole

| Funkce zaměstnance | Vzdělání | Rozšiřující a doplňující vzdělání |
|--|--|---|
| ředitelka | <ul style="list-style-type: none"> • magisterský studijní program • obor: Učitelství pro první stupeň základní školy | <ul style="list-style-type: none"> • počítačové kurzy (základní, pokročilí, speciální) |
| učitelka | <ul style="list-style-type: none"> • neaprobovaná • aktuálně ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia | <ul style="list-style-type: none"> • roční studium anglického jazyka, • počítačové kurzy (základní, pokročilí, speciální) |
| učitelka hudební výchovy | <ul style="list-style-type: none"> • aprobovaná | |
| učitelka výtvarné výchovy a praktických činností | <ul style="list-style-type: none"> • aprobovaná | |
| vychovatelka | <ul style="list-style-type: none"> • aprobovaná • aktuálně v prvním ročníku navazujícího magisterského studia | <ul style="list-style-type: none"> • semináře pracovníků školních družin |

Zdroj: (Autorka, 2016).

Partneři a spolupracovníci školy

Škola externě spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou ve Středočeském kraji a současně realizuje několik forem vzájemné spolupráce s rodiči a veřejností. Již několik let se například intenzivně rozvíjí součinnost s nejmenovanou speciální mateřskou školou, základní školou a praktickou školou v okrese Kladno. V současnosti ji navštěvuje zhruba osmdesát žáků a škola si tak dlouhodobě zachovává rodinný ráz. Obě školy rozvíjejí

partnerství a vzájemně si vyměňují cenné zkušenosti. Žáci obou škol se navzájem podílejí na nejrozličnějších projektech a školních akcích. Organizovány jsou sportovní utkání, neformální setkávání žáků, pedagogů i rodičovské veřejnosti. Realizované akce, které jsou nepochybně obohacující pro obě zúčastněné strany, jsou krom jiného také prostředkem výchovy ke zdravému životnímu stylu a prevence sociálně patologických jevů. Žáci jsou vedeni k oboustranné podpoře mezi sebou, tedy mezi „zdravými“ a handicapovanými. Učí se jak spolupracovat ve skupině. Získávají zkušenost se spolužitím s handicapovanými. Jsou vedeni k respektu, toleranci, porozumění, přizpůsobení se a komunikaci, která je podmínkou učení a spolupráce. Zdravé děti tak jsou zbaveny předsudků o dětech s handicapem a navazují s nimi nové vztahy. Nové, konkrétní zkušenosti mají možnost žáci získávat nejen při styku s žáky se zdravotním postižením, ale i s žáky z jiných etnik (v českém prostředí se jedná nejčastěji o žáky romského a asijského původu). Dále škola na velmi dobré úrovni spolupracuje při různých akcích s mateřskou školou v obci.

Škola také každoročně organizuje různorodé aktivity pro žáky školy, jejich rodiče i širokou veřejnost. Jedná se například o Mikulášskou nadílku, Dětský den, vystoupení „malého“ pěveckého sboru atd. Každoročně se žáci představují veřejnosti při příležitosti štedrovečerního vystoupení pro veřejnost, které se již tradičně koná v místní kapli.

Škola úzce spolupracuje s Radou školy¹³ a jejím prostřednictvím tak i s rodiči žáků a veřejností. Třikrát do roka jsou pořádány třídní schůzky. Mezi další formy komunikace a spolupráce s rodiči žáků patří také individuální konzultace. Škola se orientuje na moderní principy vzdělávání a usiluje o to být otevřenou institucí, která je vnímána svým okolím pozitivně a buduje ve svých žácích pocit sounáležitosti. Vedení školy spolu s pedagogickým sborem se téměř každodenně setkává s rodiči žáků, což vyžaduje efektivní komunikaci mezi oběma stranami. K tomu je nepochybně zapotřebí oboustranného porozumění a důvěry. Podrobnější informace o škole jsou trvale vyvěšeny na vývěsce ve vestibulu školy. Více informací o akcích pořádaných školou a dalších akcích, kterých se mohou žáci školy a jejich rodiče zúčastnit, jsou sdělovány obecním rozhlasem, popřípadě jsou k dispozici na vývěškách po celé obci.

¹³ Rada školy je orgánem, který umožňuje zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům, studentům, pedagogickým pracovníkům, zřizovatelům a dalším osobám podílet se na správě školy. Radu školy tvoří zástupci zřizovatele, zákonní zástupci a učitelé školy.

Počet a rozdělení žáků ve škole

Jedná se o malou vesnickou školu (neúplnou – malotřídní), kterou navštěvují žáci od prvního do pátého ročníku základní školy. Malotřídní škola je dvoutřídní, což je v současnosti jeden z nejčastějších typů malotřídní školy. Žáci se vyučují ve dvou třídách. V jedné třídě tato malotřídní škola sdružuje dva ročníky a ve druhé třídě sdružuje tři ročníky. Sdružování ročníků se řídí počtem žáků v jednotlivých ročnících. V každodenním styku tak jsou děti ve věku od šesti do deseti let, případně až do jedenácti let. Do tříd jsou žáci rozdělováni podle počtu žáků v ročníku a podle jejich počtu v jednotlivých třídách. Rozvrh hodin je krom jiného uzpůsoben tomu, aby žáci nesetrvávali po celou dobu vyučovacího procesu jen v jedné jediné třídě, nebo stále s jednou a touž učitelkou. V posledních letech se velmi dobře osvědčilo rozdělení, které není pro malotřídní školu příliš typické. První alternativa spočívá v následujícím rozdělení žáků: V I. třídě jsou spolu žáci druhého a třetího ročníku, ve II. třídě žáci prvního, čtvrtého a pátého ročníku. Druhá možná varianta má tuto podobu: V I. třídě jsou spolu žáci druhého, třetího a čtvrtého ročníku a ve II. třídě jsou spolu žáci prvního a pátého ročníku. Jak již bylo zmíněno výše, umístění ročníků ve třídách se řídí počtem žáků. Kombinace malých („prvňáků“) a větších („pátáků“) žáků se ukázala jako velmi dobré řešení. Starší žáci totiž bez sebemenšího zaváhání pomáhají těm menším. Zvláště v začátcích povinné školní docházky jsou jim v čemkoliv nápomocni, s čímkoliv jim poradí atd. Žáci první třídy v nich hledají inspiraci a vzor, který by mohli následovat. Referenční skupiny, které vznikají, jsou velmi různorodé a pestré.

5.4.1 Zaměření výchovně vzdělávací práce školy

Zkoumaná malotřídní škola má svá nepochybná specifika a ve srovnání s plně organizovanými školami klade v různé míře důraz na odlišné oblasti výchovy a vzdělávání. Tím současně dochází k její profilaci. Zaměření školy je zpracováno ve ŠVP ZV nazvaném „*Škola plná pohody – škola, kde se všichni budou cítit dobře*“. Na podrobném pojetí formulace vize a strategických cílů školy se podíleli všichni její pedagogičtí pracovníci. Stanovená dlouhodobá vize a filosofie školy se týká nejen žáků a zaměstnanců školy, ale i rodinných příslušníků žáků a partnerů školy, kteří přicházejí se školou do pravidelného/úzkého kontaktu.

Charakteristika ŠVP ZV – „Škola plná pohody“

Oficiální název ŠVP ZV

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Motivační název ŠVP ZV

„Škola plná pohody“

ŠVP ZV vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce, která vznikla několikaletou snahou o inovaci pedagogického procesu a života školy vůbec, analýzou vlastních možností a schopností pedagogického sboru, požadavků rodičů.

Zaměření školy

Škola se zaměřuje na:

- výuku cizích jazyků od třetího ročníku,
- práci s výpočetní a komunikační technikou,
- sportovní výchovu,
- environmentální výchovu.

Škola chce:

- učit žáky takové znalosti a dovednosti, které budou dobře uplatnitelné v životě, tj. méně encyklopedických poznatků, ale větší zaměření na činnostní učení s orientací na praxi,
- zavádět do výuky efektivní metody výuky, jako je skupinové/kooperativní/a projektové vyučování, kterými učitel vede žáky k týmové práci, k vzájemné pomoci, sounáležitosti a vzájemnému respektu,
- posílit výuku cizích jazyků, jejichž znalost je pro budoucí život v EU nezbytná,
- vést žáky k využívání komunikačních a informačních technologií, podporovat zavádění a využívání výpočetní techniky do všech předmětů, podporovat výuku na počítačích a jejich využívání,

- preferovat zdravý životní styl,
- vést žáky k dodržování stanovených pravidel, zejména pravidel školního řádu, preferovat lidskost ve vztazích mezi osobami nejen opačného pohlaví, ale i věku, národnosti či barvy pleti,
- věnovat stejnou péči všem žákům bez rozdílu,
- klást důraz na všeobecné a rovné vzdělání pro všechny, neboť pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v populačně přirozené skupině (ve skupině jsou zastoupeni žáci s různými vlohami, nadáním a vlastnostmi),
- ~~chce~~, nechce preferovat jen intelektuální nadání žáků, ale i žáky s jiným druhem nadání, jako je nadání hudební, pohybové, manuální, estetické apod.,
- provádět rozumnou integraci žáků s výukovými problémy a s poruchami učení a chování,
- zaměřovat se i na žáky nadané, chce jim vytvořit podmínky pro jejich rozvoj a tím omezit jejich přechod na jiné školy,
- dále rozvíjet silné stránky školy a maximálně eliminovat a napravovat to, co je považováno za nedostatky,
- do této činnosti zapojit i školní družinu a jiné útvary zájmové činnosti,
- prohloubit komunikaci s rodiči a širokou veřejností.

5.4.2 Výchovné a vzdělávací strategie

Cíle základního vzdělávání a klíčové kompetence (viz blíže tabulka 5.2)

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a tím pádem i poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na praktické jednání a na situace blízké životu.

Klíčové kompetence *„představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které*

kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 141).

Tabulka 5.2: ŠVP ZV „Škola plná pohody“ a jeho cíle

| Cíle | Co znamenají na ZŠ |
|---|---|
| <p><i>Umožnit žákům strategii učení a motivovat je pro celoživotní vzdělávání</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj postojů, dovedností a způsobů rozhodování metodami, které umožňují přímou zkušenost, • dostatek informačních zdrojů a učebních impulsů, • propojení informací se skutečným životem, • samostatnost, organizace vlastní činnosti, • vlastní úsudek, iniciativa, tvořivost, zodpovědnost, • komunikační dovednosti, spolupráce, práce týmová, • poznávání vlastních možností, • prezentace vlastní výsledků, • tvořivost, • účast na organizaci vzdělávání, • práce v motivujícím prostředí, • práce s přiměřeným učivem, • hodnocení formou zpětné vazby, • hodnocení za to, co žák zvládá, ne za to, co neumí, • výuka bez situací nerovnosti a ponížení, • stanovení dílčích cílů, • zařazování metod, které podporují zvědavost, |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • využívání kladného hodnocení, • dobré výsledky podporující motivaci, • osobní příklad. |
| <i>Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů</i> | <ul style="list-style-type: none"> • poznatky nejsou žákům předkládány v hotové podobě • uplatňování mezipředmětových vztahů, • objevování vzájemných vztahů a příčin přírodních, společenských a dalších jevů a dějů, • přechod od frontálního vyučování k aktivizujícím metodám, • praktická cvičení, • uplatňování základních myšlenkových operací – srovnávání, třídění, analýza, syntéza, zobecňování, abstrakce, • rozvíjení schopnosti logického uvažování, • řešení problémů na základě kritického zhodnocení informací, • podpora netradičních způsobů řešení. |
| <i>Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci</i> | <ul style="list-style-type: none"> • prostor pro střetávání a komunikaci různými formami – ústně, písemně, výtvarnými prostředky atd., • dodržování etiky komunikace – věcnost, naslouchání, prostor pro různé názory, respektování originálních, nezdařených aj. názorů, • základ pro hledání a objevování problémů, • základ spolupráce a společného prožívání, • předpoklad poznávání sebe a vztahů |

| | |
|--|--|
| | <p>k jiným,</p> <ul style="list-style-type: none"> • práce v týmu. |
| <p><i>Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • jasná pravidla pro soužití ve škole – práva, povinnosti, sankce, • atmosféra demokracie a přátelství, • kooperativní učení, spolupráce ve výuce, • osobní odpovědnost za výsledky společné práce, • spolupráce učitelů, • spolupráce s rodiči a dalšími partnery. |
| <p><i>Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • učit se samostatně rozhodovat a nést důsledky za svá rozhodnutí, • demokracii a svobodu nezaměňovat za anarchii, • nutnost dodržování mravních hodnot a slušného jednání, • vhodnou formou prosazovat své zájmy, • učit se argumentovat, • pracovat se školním řádem. |
| <p><i>Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • chápání bohatství a složitost citového života, rozvíjet citovou otevřenost vůči podnětům z prostředí, ve kterém žijí, • orientace ve vlastním citovém životě a v citových vztazích, • s pomocí dospělých řeší své citové vztahy, • učit otevřeně a kultivovaně projevovat své city, • učit ohleduplnému a citlivému vztahu k lidem, k přírodě a ke kulturním a |

| | |
|--|--|
| | etickým hodnotám. |
| <i>Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný</i> | <ul style="list-style-type: none"> • čistota prostředí školy, • vhodné hygienické zázemí, • vhodné prostředí – účelnost, funkčnost, estetičnost, bezpečí – spoluúčast na jeho úpravě, • organizace denního režimu ve prospěch žáků (časová, obsahová), • zdravý stravovací a pitný režim, • kompenzační a hygienické přestávky v učení, • pohybové relaxační přestávky, dostatečná nabídka pohybových aktivit pro každého • škola bez kouře a drog, • důsledná prevence šikany a násilí, • vztahy ve škole – úcta, sounáležitost, uznání, • respektování individuálních rozdílů, motivační hodnocení. |
| <i>Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi</i> | <ul style="list-style-type: none"> • chápání principů demokracie a její fungování v osobním životě i ve škole a společnosti, • otevřenost vůči spolužákům, • solidarita s druhými, • rozvíjení kritických postojů k negativním projevům ve škole i společnosti, |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • integrace žáků vyžadujících zvláštní péči, • uvažování v evropských a celosvětových souvislostech, • rozvíjení schopnosti empatie, • multikulturní výchova – porozumění odlišnému způsobu života lidí z jiných kultur, • vytváření podmínek pro adaptaci žáků z jiných kulturních prostředí, • ohleduplnost k starým a nemocným lidem. |
| <i>Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi</i> | <ul style="list-style-type: none"> • uplatňování sebehodnocení žáků, • osvojování základních pracovních dovedností a návyků. |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídní školy, 2016).

Strategie naplňování klíčových kompetencí

V celkovém pojetí vzdělávání na zkoumané malotřídní škole jsou převážně uplatňovány takové formy a metody práce s žáky, aby docházelo k rozvoji osobnosti jako celku, tudíž i kombinovaně k rozvoji všech klíčových kompetencí. Naplňování jednotlivých klíčových kompetencí ve vzdělávacím procesu žáků je možno izolovaně popsat následujícím způsobem (viz tabulka 5.3).

Tabulka 5.3: Přehled klíčových kompetencí

| |
|--|
| <p>Kompetence k řešení problémů –</p> <p>je rozvíjena zejména učením v souvislostech, to znamená, že se žáci neučí izolovaná data jednotlivých oborů, ale u dětí je vytvářen ucelený obraz světa. Žákům jsou předkládány takové úkoly, jejichž řešení vyžaduje znalosti z více oborů lidské činnosti,</p> |
|--|

| |
|---|
| <p>respektive vzdělávacích oblastí a tudíž i více přístupů k řešení. Tyto kompetence jsou rozvíjeny také využíváním co největšího množství zdrojů informací – práce s knihou, internetem, praktické pokusy, vlastní výzkum žáků aj.</p> |
| <p>Kompetence k učení –</p> <p>jsou rozvíjeny individuálně podle dané situace u každého žáka. Hlavními strategiemi jsou kooperativní učení, práce s chybou a rozvoj sebehodnocení žáků.</p> |
| <p>Kompetence komunikativní –</p> <p>jsou rozvíjeny vytvářením dostatečného prostoru pro vyjadřování žáků při problémovém vyučování, v třídních kruzích, při zpracovávání školních projektů z nejrůznějších oblastí a jejich výstupů.</p> |
| <p>Kompetence sociální a personální –</p> <p>jsou budovány formami sociálního učení. Snažíme se děti zapojit do organizace činnosti školy. V rámci skupinového vyučování žáci přejímají různé role.</p> |
| <p>Kompetence občanské –</p> <p>jsou rozvíjeny hlavně učním sociálním, metodami sebepoznávání a seznamováním žáků s jejich právy, odpovědností a povinnostmi. Žáci jsou vedeni k tomu, aby respektovali národní, kulturní a historické tradice.</p> |
| <p>Kompetence pracovní –</p> <p>u žáků jsou rozvíjeny opět formou projektové činnosti, skupinové a individuální práce. Důležitou cestou k uvědomění si důležitosti znalosti pracovních postupů a dovednosti používat pracovní nástroje v nejširším smyslu je hodnocení a sebehodnocení všech činností, které žáci provádějí.</p> |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Začlenění průřezových témat do výuky

Průřezová témata jsou „povinnou součástí vzdělávání, mohou být zařazena do výuky základní škol i gymnázií v podobě předmětů, kurzů, přednášek, soustředění, tematických bloků i jednotlivých témat. Etickému/mravnímu rozvoji osobnosti je věnována specifická pozornost v průřezovém tématu osobnostní a sociální výchova (dále již jen OSV), a to jako zvláštnímu tematickému okruhu, v jehož rámci má jít o řešení problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty a postoje, praktickou etiku (RVP ZV) [...]“ (Vališová, Kasíková, eds., 2011, s. 290).

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Aby škola využila této možnosti co možná nejlépe, nevytváří pro průřezová témata samostatné vyučovací předměty, ale integruje je do jiných vyučovacích předmětů a realizuje jejich obsah.

Zařazení jednotlivých okruhů průřezových témat je vždy součástí charakteristiky vzdělávací oblasti a jednotlivá témata jsou uvedena v tabulkách vyučovacích předmětů.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova (zkráceně OSV)

Témata OSV představují povinnou součást školní edukace a jako takové je škola musí v doporučených formách zařadit do výuky (Jedlička, ed., 2014). OSV je členěná do tří základní částí: a) Osobnostní rozvoj (viz tabulka 5.4), b) Sociální rozvoj (viz tabulka 5.5), c) Morální rozvoj (viz tabulka 5.6).

Tabulka 5.4: Osobnostní rozvoj

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|------------------------------------|------------------|------------------|-------------------|-----------|----------------|
| Rozvoj schopnosti poznávání | Čj PVR MAT | Čj PRV MAT | Čj, PRV MAT | TV MAT | TV MAT |
| Sebepoznání/ sebepojetí | | | | TV | VL PŘ TV |
| Seberegulace/ | | | | PŘ | PŘ |

| | | | | | |
|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| sebeorganizace | | | | VL TV | VL TV |
| Psychohygiena | TV VV HV | TV VV HV | TV VV HV | TV VV HV VL PŘ | TV VV HV VL PŘ |
| Kreativita | Čj, PRV VV HV TV PČ | ČJ PRV VV HV TV PČ | ČJ PRV VV HV TV PČ | VV PČ HV | VV PČ HV |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Tabulka 5.5: Sociální rozvoj

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|------------------------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Poznávání lidí | | TV VV HV | | PŘ VL | PŘ VL |
| Mezilidské vztahy | PRV | PRV | PRV | | PŘ VL |
| Komunikace | ČJ MAT | ČJ MAT | ČJ AJ MAT | ČJ AJ MAT | ČJ AJ MAT |

| | | | | | |
|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Kooperace/ kompetice | VV | ČJ | ČJ | VV | VV |
| | HV | VV | VV | TV | HV |
| | TV | HV | HV | HV | TV |
| | MAT | TV | TV | MAT | MAT |
| | | MAT | MAT | | |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Tabulka 5.6: Morální rozvoj

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|--|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Řešení problémů/ rozhodovací dovednosti | PRV MAT | PRV MAT | PRV MAT | PŘ VL MAT | PŘ VL MAT |
| Hodnoty/ postoje/ praktická etika | MAT | VV HV TV MAT | VV HV TV MAT | ČJ PŘ VL MAT | ČJ PŘ VL MAT |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Dále je realizován napříč všemi vzdělávacími oblastmi.

Průřezové téma Výchova demokratického občana (dále již jen VDO)

„Výchova demokratického občana (viz obrázek 5.7) má vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem

na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení“ (RVP, 2007, online).

Tabulka 5.7: Průřezové téma Výchova demokratického občana

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Občanská společnost a škola | | | | VL PŘ | VL PŘ |
| Občan, občanská společnost a stát | | | | | |
| Formy participace občanů v politickém životě | | | | VL | |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále již jen VMEGS)

Toto průřezové téma v žácích podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Jako princip prostupuje celým základním vzděláváním, aby budoucí evropští občané byli zodpovědnými a tvořivými osobnostmi, které nejen ctí svůj národ, ale cítí se být součástí jak Evropy, tak i celého světa. VMEGS (viz tabulka 5.8) žáky seznamuje s možnostmi, které jim Evropa a svět poskytují, a ukazuje jim cestu, jak těchto možností využít ve svůj vlastní prospěch i ve prospěch celé společnosti.

Tabulka 5.8: Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-----------------|
| Evropa a svět nás zajímají | | | | PŘ VL | PŘ VL |
| Objevujeme Evropu a svět | | | | PŘ VL INF | PŘ VL INF |
| Jsme Evropané | | | | PŘ VL VV | PŘ VL VV |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídní školy, 2016).

Průřezové téma Multikulturní výchova (dále již jen MKV)

Průřezové téma MKV (viz tabulka 5.9) obsahuje čtyři tematické sady: Kulturní difference, Lidské vztahy, Etnický původ a Multikulturalita.

Tabulka 5.9: Průřezové téma Multikulturní výchova

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| Kulturní difference | | | | VL PŘ HV | VL PŘ HV |
| Lidské vztahy | | | | VL PŘ | VL PŘ |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|----------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | VV HV TV INF | VV HV TV INF |
| Etnický původ | | | | VL INF | VL INF |
| Multikulturalita | | | AJ HV | AJ HV | AJ HV |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP zkoumané malotřídní školy, 2016).

Průřezové téma Environmentální výchova (dále již jen EV)

Potřebnost EV (viz tabulka 5.10) je určena realitou dnešního světa, s níž jsou žáci dennodenně konfrontováni. Lidská činnost zapříčinila vznik celé řady globálních problémů, jimiž je nutné se v rámci udržitelného rozvoje zabývat a jejichž řešení nelze odkládat donekonečna. EV vybavuje žáky specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života.

Tabulka 5.10: Průřezové téma Environmentální výchova

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Ekosystémy | | | | PŘ | |
| Základní podmínky života | | | PRV | PŘ | PŘ |
| Lidské aktivity a | | | PRV | PŘ | PŘ |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|----------------|----------------|
| problémy životního prostředí | | | | | |
| Vztah člověka k prostředí | | | | PŘ VL VV | PŘ VL VV |

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídni školy, 2016).

Průřezové téma Mediální výchova (dále již jen MV)

Role MV (viz tabulka 5.11) při utváření mediální gramotnosti dětí roste. MV lze vymezit jako výchovné konání, jež směřuje k osvojení správného uchopování médií. V tomto ohledu lze na MV pohlížet jako na nezáměrné působení médií, stejně jako na záměrnou socializaci, v jejímž průběhu jsou média nasazována za účelem socializace (Sloboda, In Tichý, ed., 2006).

Tabulka 5.11: Průřezové téma Mediální výchova

| Tematický okruh | 1. r. | 2. r. | 3. r. | 4. r. | 5. r. |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení | | | | ČJ | ČJ |
| Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality | | | | ČJ | ČJ |

| | | | | | |
|---|--|--|--|----|----|
| Fungování a vliv médií ve společnosti | | | | Čj | ČJ |
|---|--|--|--|----|----|

Zdroj: (upraveno autorkou dle ŠVP ZV zkoumané malotřídní školy, 2016).

Tematický okruh je vždy realizován napříč všemi vyučovacími předměty.

5.5 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Jako výzkumný vzorek byla vybrána nejmenovaná malotřídní škola. Jako cílová skupina výzkumu byl na straně jedné zvolen starosta obce, v níž se zkoumaná malotřídní škola nachází, ředitelka malotřídní školy a učitelka výtvarné výchovy na této malotřídní škole a na straně druhé žáci malotřídní školy, kteří ve školním roce 2014/2015 navštěvovali pátý ročník. Jedná se celkem o pět dětí (tři dívky a dva chlapce). V konečném součtu byli v rámci rozhovoru řešitelkou osloveni tři respondenti. Kvalitativní výzkum pak byl zakončen pěti kazuistickými studii vybraných žáků předmětné malotřídní školy.

5.6 Použité metody

5.6.1 Výběr výzkumných metod

V souvislosti s velikostí vzorku a stanoveným cílem diplomové práce byly zvoleny metody tak, aby umožnily hlouběji proniknout do podstaty studovaného problému. Jednotlivé použité metody pojímají zkoumanou situaci vlastními prostředky a nabízí odlišný pohled na danou problematiku. Tím způsobem lze na realitu nahlížet z různých zorných úhlů a především se zaměřit na kvalitu sledovaného problému.

V kontextu předmětného výzkumu byly aplikovány procedury kvalitativního výzkumu v rámci případové studie vybrané malotřídní školy (tj. polostrukturované rozhovory a zúčastněné a terénní poznámky z návštěvy hodin výtvarné výchovy). Zkoumání je zaměřeno kvalitativně. Svým pojetím, výběrem metod a jejich zpracováním se výzkumné šetření blíží takzvané školní (pedagogické) etnografii. *„Školní etnografie je blízká sociologii denního života. Chápe školu jako místo, kde spolu žáci i učitelé žijí. Etnografický princip ve vyučování*

spočívá v tom, pochopit hledisko druhého (například žáka). Používá takových metod, jako je zúčastněné pozorování, které se provádí v přirozených podmínkách školy a třídy, nestrukturované (etnografické) interview, analýza produktů činnosti žáků i učitele“ (Skalková, 2007, s. 22).

5.6.2 Aplikace výzkumných metod

Rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor / polostandardizovaný, otevřený / rozhovor s návodem / stanovené dílčí okruhy/témata rozhovoru, konkrétní otázky vznikají v průběhu dotazování / role tazatele a dotazovaného se vyrovnávají / volně formulované odpovědi.

Osobní rozhovor lze rozčlenit do několika fází. Příprava rozhovoru obnáší obeznámení se zadáním výzkumného projektu a se způsoby jeho řešení. Je potřeba rozhodnout, který druh rozhovoru bude využit, v jakém prostředí bude respondent hovořit a v jakém časovém období. Zahájení rozhovoru slouží k tomu, aby řešitel vysvětlil nejen cíl výzkumu, ale i důvod, proč byl daný respondent zvolen. Smyslem této fáze je motivovat respondenta k tomu, aby s řešítelem spolupracoval a odpovídal upřímně, otevřeně a pravdivě. Pro účely výzkumného šetření byl zvolen polostrukturovaný (polostandardizovaný) rozhovor, jenž vychází z připravených okruhů otázek, které řešitel rozvíjí podle potřeby v průběhu rozhovoru.

Všechny tři realizované rozhovory proběhly formou face to face neboli tváří v tvář. Respondenti si sami mohli zvolit prostředí a čas k realizování rozhovoru. To vše mělo zajistit získání pravdivých a dostatečných informací. Ve snaze zabezpečit, aby bylo výzkumné šetření co nejvíce obrazem reality, bylo nezbytně nutné obrátit se na osoby, které mají potřebné vědomosti a zkušenosti ze zkoumané oblasti. Mohli tak o ní podat informačně pravdivý a bohatý obraz. Respondenti prostředí malotřídní školy velmi dobře znají a pobývají v něm poměrně dlouhý čas. Jsou jeho nedílnou součástí, byť po nestejnou dobu, a jsou tak schopni o něm podat věrný a poctivý obraz. K zodpovězení byla připravena baterie otázek. Otázky byly modifikovány v závislosti na vývoji konkrétního rozhovoru, některé tak bylo možné vynechat, jiné naopak přidat. Rozhovor se starostou obce proběhl v jeho kanceláři, rozhovor s ředitelkou malotřídní školy byl realizován v soukromí jejího bytu a rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy proběhl v prostorách zkoumané malotřídní školy.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny jako etnografické rozhovory (faktorem významně ovlivňujícím úspěšnost rozhovoru byl vztah mezi řešitelkou a zkoumanými subjekty), jejichž cílem bylo zjistit, jak konkrétní osoby vnímají situace, dění a problémy ve svém bezprostředním okolí. Rozhovory byly vedeny v průběhu školního roku 2014/2015 a nahrávány na záznamové zařízení.

Pozorování

Pozorování jako jedna z metod sběru dat o lidech umožňuje zkoumat jedince v jejich přirozených podmínkách, pomáhá zjišťovat na zjevné úrovni jejich schopnosti, dovednosti, vlastnosti, sociální vztahy, probíhající psychické stavy atd.

Kvalita pozorování je ovlivněna subjektivně – a sice schopnostmi, zkušenostmi, aktuálním psychickým a fyzickým stavem a náladou pozorujícího. Významným faktorem během pozorování je dobře nastavený plán pozorování.

Výzkumné šetření bylo realizováno v páté třídě zkoumané malotřídní školy jako dlouhodobé etnografické pozorování v hodinách výtvarné výchovy, které se zaměřovalo na zjišťování a interpretaci přínosů prostředí a atmosféry malotřídní škol pro rozvoj žáků. V rámci školní etnografie se objektem pozorování nestává jen školní třída jako sociální skupina, ale i učitelé a celý přirozený život školy. Řešitelka se při použití této metody zároveň sama stává členem prostředí. Současně byly využity také další metody, tj. etnografický rozhovor se žáky a učiteli, který byl nestrukturovaný. Další etnografickou metodou je i studium výtvarných prací, které žáci na požádání řešitelky vytvořili. Všechny rozhovory byly realizovány v době od 14. října 2015 do 12. listopadu 2015.

6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

6.1 Analýza a interpretace rozhovorů

V první etapě výzkumného šetření byla provedena analýza odpovědí z polostrukturovaných rozhovorů, jejíž nedílnou součástí je i kvalitativní (obsahová) analýza. Mezi říjnem a listopadem 2015 byly provedeny tři důvěrné rozhovory se třemi jednotlivci. Délka rozhovorů nebyla jednotná, pohybovala se v rozmezí od čtyřiceti minut až po jednu hodinu. Lišila se i náplň jednotlivých rozhovorů a jejich realizace.

Záměrem realizace rozhovorů bylo získat detailní pohled na to, jak oslovení respondenti rozumí „své“ malotřídní škole a jak by měla vypadat malotřídní škola, jež pomáhá vytvářet atmosféru příznivou pro ovlivňování a rozvíjení psychosociálních dovedností žáků. Oslovení respondenti byli pro toto výzkumné šetření vybráni cíleně především proto, že jsou velmi dobře obeznámeni s prostředím malotřídního školství a navíc jsou i jeho neodmyslitelnou součástí. Zatímco starosta (zástupce zřizovatele – obce) má ze své pozice možnost ovlivňovat chod malotřídní školy v oblasti výchovy a vzdělávání a v oblasti potřeb obyvatel města, ředitelka (navíc sama také učitelka) je zodpovědná za chod malotřídní školy a má zákonem stanovené povinnosti a kompetence vztahující se k její řídicí práci. Jinými slovy, na jejich bedrech leží chod celé školy. Učitelka výtvarné výchovy, která může být například členkou školské rady zvolenou za pedagogický sbor zkoumané malotřídní školy, má možnost ovlivňovat její každodenní chod i směr jejího vývoje, je vtažena do rozhodování, účastní se na formování podoby školy atd.

Všechny rozhovory byly nahrávány na záznamové zařízení (diktafon) a následně přepisovány. Ani v jednom případě si respondent nevyžádal písemný záznam odpovědí. Vzhledem k tomu, že se dvěma ze tří respondentů se ředitelka osobně zná, bylo nutné jasně vymezit dobu na rozhovor. Na níže uvedeném seznamu (viz blíže tabulka 6.1) jsou uvedeni respondenti podle data, kdy s nimi byl rozhovor realizován.

Tabulka 6.1: Data rozhovorů s respondenty

| Pořadí | Popis dotazovaného | Datum rozhovoru |
|--------|--|--------------------|
| 1. | Starosta obce | 14. října 2015 |
| 2. | Ředitelka malotřídní školy | 17. listopadu 2015 |
| 3. | Učitelka výtvarné výchovy v malotřídní škole | 12. listopadu 2015 |

Zdroj: (Autorka, 2016).

Vzhledem k tomu, že nebylo možné vždy postupovat dle předem připravených otázek, každý rozhovor se odvíjel odlišně. Rozhovory byly zaměřeny na zkušenosti respondentů s prostředím malotřídní školy. Během rozhovoru byly pokládány také doplňující otázky. Hned na začátku rozhovorů byl upřesněn účel rozhovoru a zdůrazněno, že získané informace jsou důvěrné a budou využity pouze pro účely závěrečné diplomové práce. Všichni respondenti poskytli souhlas s rozhovorem. Navázání kontaktu na začátku rozhovoru a navození přátelské atmosféry nebylo obtížné a pomohlo k lepšímu průběhu celého rozhovoru. Během rozhovoru bylo nutné se rychle orientovat a popřípadě vhodně nasměrovat rozhovor. Na konci každého rozhovoru bylo respondentovi znovu poděkováno za jeho ochotu účastnit se šetření. Zdůrazněn byl rovněž význam jeho spoluúčasti na šetření.

Šetření se odehrávalo v prostředí, v němž sama řešitelka profesně působí. Jedná se tedy o prostředí jí důvěrně známé, prostředí, v němž se sama dobře orientuje. Přes to všechno se ale pokusila poznat a ukázat toto jí dobře známé prostředí z nové, odlišné a neočekávané perspektivy. Vzhledem k omezenému výzkumnému souboru (vzorku) jsou však sníženy statistické možnosti zpracování a výsledky tudíž nelze zobecňovat. Záměrem bylo spíše vytvořit obraz, jenž vyjadřuje jak četnost výskytu určitých témat a jevů (tj. kvantitativní pohled), tak také jejich význam (tj. kvalitativní pohled).

Kvalitativní rozhovory – práce s nimi a jejich analýza

Následující část práce je pojata jako pokus deskriptivním způsobem vyložit hlavní výsledky případové studie. Všechny rozhovory byly realizovány s cílem dozvědět se, jak by podle oslovených respondentů měla vypadat malotřídní škola, kterou by bylo možné

považovat za ideální, přehledné a rodinné prostředí, nezbytné pro úspěšné formování psychosociálních dovedností žáků. Rozhovory s ředitelkou a učitelkou výtvarné výchovy byly navíc realizovány s cílem zjistit, zdali je možné prostřednictvím výtvarné výchovy rozvíjet psychosociální dovednosti žáků na prvním stupni základní školy, a to pomocí implementace osobnostní a sociální výchovy. Jak ředitelka, tak také učitelka mohou navíc čerpat ze svých bohatých profesních zkušeností, které kromě jiného zahrnují také praxi na plně organizovaných školách. Oba typy škol mohou tedy srovnávat na základě svých vlastních zkušeností.

Rozhovory se starostou obce a ředitelkou malotřídní školy byly analyzovány společně, neboť témata obou rozhovorů si byla podobná, což znamená, že se za nimi skrývá společná zkušenost, a sice to, jak oba respondenti pohlíží na prostředí malotřídní školy i na jeho specifickou atmosféru, jež přispívá k nácviku a upevňování psychosociálních dovedností žáků, a co jako otisk pečtidla nesou svým osobním i profesním životem. Starosta obce byl v době výzkumu ve své funkci již třetí volební období po sobě. V minulosti byl zastupitelem obce. Ve styku s malotřídní školou je především prostřednictvím její ředitelky. Ředitelka malotřídní školy nastoupila do školství hned po maturitě, devět let učila na městské škole v okrese Kladno. V době trvání této praxe zároveň studovala pedagogickou fakultu (obor Učitelství 1. stupně základní školy se specializací ve výtvarné výchově). Poté dva roky působila na plně organizované základní škole rovněž v okrese Kladno. Současnou funkci ředitelky vykonává na zkoumané malotřídní škole, kde působí nepřetržitě již od roku 1994.

Rozhovory se starostou obce a ředitelkou malotřídní školy

K otázce významu malotřídní školy pro zachování a podporu aktivního zapojení obyvatel do života obce, v níž se zkoumaná malotřídní škola nachází, ředitelka v rozhovoru řekla: *„Když umře škola, umře obec“*. Tato její slova se v podstatě mohou stát i pomyslným mottem všech uskutečněných rozhovorů a potažmo i celé diplomové práce. Starosta dále k významu malotřídní školy uvádí: *„Víte, sloužit lidem není nikdy úplně jednoduché, vždycky se najde nějaký 'objektivní' chytrák, který se obci diví, nebo jí dokonce vytýká, že bojuje za zachování malotřídní školy, byť ta obci nepřináší vůbec žádný zisk. Často kroutí hlavou nad tím, že obec i přesto přese všechno neváhá svou školu finančně podporovat. Jedno si ale mnozí lidé neuvědomují, a sice fakt, že důležitá je především výchova občanů, kteří budou mít kladný vztah ke své obci, kteří ji budou udržovat a starat se o ni a budou hrdi na to, že mohou žít zrovna na takovém místě. Navíc v praxi se opakovaně potvrzuje, že rodiny dětí, které*

malotřídní školu navštěvují ve stejné obci, ve které také bydlí, se mnohem aktivněji zapojují do života obce.“

Rovněž i ředitelka se v rozhovoru zmiňuje o tom, že občas před některými rodiči musí obhajovat nejen svou vlastní činnost, ale především existenci malotřídní školy, respektive vyučování ve věkově smíšených třídách. Ředitelka přesněji říká: *„Já musím být stále připravena na to, abych svou školu obhájila vždy, i když je to někdy velmi těžké. Vzhledem k tomu, že škola nemá žádné závažné problémy, jde pouze o zástupné věci, tak se vlastně nic neděje. S rozumnými lidmi je rozumná diskuze, bohužel to platí i opačně. Vzhledem k tomu, že mě zvou moji bývalí žáci na spoustu akcí, tak sbírám podněty pro další působení a někdy se dobře bavím, už se nerozčiluju.“*

Z výpovědi starosty, přestože to nikde takto explicitně neformuluje, vyplývá, že místní malotřídní škola, která je nedílnou součástí specifického prostředí obce, jež měla k 1. lednu 2015 méně než tisíc obyvatel, umožňuje žákům přímé pozorování rostlin a zvířat, bezprostřední kontakt s přírodou a přírodními jevy, styk se zvířaty atd., formuje žáky, aby ctili rodný kout své země a aby přispívali k duchovnímu obohacení své vlasti i celého světa. Z dalších výpovědí lze usoudit, že starosta obce připisuje malotřídní škole významný vliv na žádoucí rozvoj a podporu psychosociálních dovedností žáků, které se navenek projevují prostřednictvím komunikace a jejichž úroveň značně ovlivňuje průběh vzájemných interpersonálních interakcí, kvalitu komunikačního procesu, stejně jako i názory, postoje vzájemně komunikujících osob atd. K tomu starosta poznamenává, *„přínos naší malotřídní školy vidím rozhodně v tom, že naprosto běžně vytváří integrované vztahy, a to jak z hlediska genderu, tak i věku. Neumím si představit, že by v plně organizované škole, někde ve velkém městě, vzal páťák za ruku prvňáka a učil ho poznávat svět okolo sebe, ukazoval mu ptáky, učil ho rozlišovat je podle siluety v letu, pak je s ním ještě třeba maloval v hodině výtvarné výchovy. A přitom by neměl pocit, že se před ním nějak snižuje, že s ním marní čas... Když jsem byl já sám kluk, ještě školou povinný, cítil jsem hrdost, když jsem mohl ty menší špunty něčemu naučit.“* Výpověď ilustruje důraz, jež starosta obce přikládá sociální kooperaci mezi žáky malotřídní školy, kterou dle jeho vyjádření posiluje fakt, že malotřídní škola ve srovnání s plně organizovanou školou nabízí v mnohem větší míře příležitost spolupráce v rámci vyučování, učí žáky respektu jeden k druhému atd. Starosta dále vyzdvihuje skutečnost, že malotřídní škola musí vést žáky k tomu, aby se při práci a ve vyučování navzájem nerušili (což je dáno již samotnými provozními podmínkami školy). Žáci často pracují ve skupinách, které samostatně řeší vlastní úkoly, což vyžaduje klid při práci. V opačném případě by totiž

docházelo k rušení ostatních. Starosta svým postojem mimo jiné potvrzuje, že je za všech okolností ochoten a schopen vstřícně naslouchat přáním a potřebám školy (potažmo žáků, učitelů, rodičů), spolupracovat s ní a pomáhat jí. Starostův přístup se vyznačuje zřejmou snahou o přispění k dobré komunikaci mezi obcí, školou a rodiči. Ve výsledku lze tedy zkonstatovat, že v podstatě se i u samotného starosty v jeho manažerské práci jedná o upevňování psychosociálních dovedností, jejichž nedílnou součástí jsou rovněž komunikační schopnosti a dovednosti. Obě strany, tj. ředitelka školy a starosta obce, se nezděraají otevřeně promluvit o tom, jaké mají představy o současném fungování a o výuce na zkoumané malotřídní škole v obci, jaké jsou jejich možnosti a čím a jak si mohou být navzájem prospěšné a jak si mohou pomoci. Zároveň nemají sebemenší problém vyjádřit své názory, pochybnosti, nejistoty, obavy... Lidově řečeno, mohou si jeden druhému v případě potřeby také postěžovat.

Obecně platí, že lidé jeden druhému nenaslouchají pozorně a se zaujetím, jestliže je daná věc (téma) nezajímá nebo jím nejsou nadšení. I proto je určitě velmi pozitivním zjištěním, že obě strany mají velký zájem na efektivním zachování existence malotřídní školy v obci. Také rodiče, kteří upřednostňují individuální přístup k žákům a vyučování v rodinném prostředí malotřídní školy, jsou rádi, že jejich děti mají školu v místě bydliště a všemi možnými způsoby usilují o její zachování. K tomu ještě rodiče vysoce oceňují fakt, že škola a učitelky o jejich děti náležitě pečují, že jsou ve středu jejich zájmu a že učitelé velmi dobře vědí, jak s dětmi navázat fungující vztah. Sami žáci se pak totiž učí rychleji navazovat přátelské vztahy s vrstevníky, efektivně s nimi komunikovat a spolupracovat a zároveň v sobě získávat citlivost vůči pocitům a potřebám druhých atd. Jinými slovy, u žáků tímto způsobem dochází k rozvoji psychosociálních dovedností a dalších schopností.

Tento zájem rodičů o zachování školy musí podporovat také sama škola a její pedagogický sbor. Role rodičů je totiž naprosto zásadní a může pozitivním způsobem přispět k vytváření pozitivního sociálního prostředí ve škole. Škola naopak musí být za všech okolností ochotná učinit vůči rodičům takzvaně první krok. Jak dodává ředitelka: „*Pro paní učitelky je nadmíru důležitá dovednost spolupráce s rodiči našich žáků. Paní učitelky si musí v učitelské praxi velmi dobře osvojit dovednosti, potřebné k vytvoření partnerského přístupu k rodičům, stejně jako musí být s to vést otevřenou komunikaci a v uvozovkách se poučit ze zpětné vazby, kterou od rodičů dostávají. K otevřené, všestranné a účinné komunikaci také paní učitelky vedou své žáky. Stejně jako je vedou ke spolupráci, k ohleduplnosti a toleranci vůči jiným lidem, jejich kulturám a tak dále.*“

To, že se škole daří dlouhodobě udržovat zájem rodičů žáků o zachování školy a zamezit odlivu žáků do okolních městských škol, v praxi například znamená, že obec může udržení malotřídní základní školy v místě v maximální možné míře podporovat, aniž by například bylo nutné rodičům vyplácet takzvaný motivační příspěvek při zápisu jejich dětí do první třídy a následně po dokončení páté třídy. Starosta dále uvedl, že z rozhovorů při příležitosti společných setkání s rodiči (například na tradičním Mikulášském setkání), jejichž děti navštěvují malotřídní školu, se například (opakovaně) dozvídá, že rodiče nejčastěji oceňují, že místní malotřídní škola u jejich dětí vyváženě rozvíjí rozumové, kreativní, umělecké, praktické a sociální dovednosti, což je dáno i tím, že škola je početně malá a že se tak učitelka může více věnovat jednotlivým žákům, přičemž ti mají větší možnosti se projevit. Další pozitivum pro rodiče, jejichž děti navštěvují místní malotřídní školu, spatřuje starosta obce zejména v tom, *„že rodiče nemusí řešit dojíždění dětí do městských škol alespoň v prvních pěti letech školní docházky. Tento přínos osobně považuji za nejdůležitější. Dalším přínosem je, že škola zvyšuje atraktivnost obce a samozřejmě posiluje občanskou vybavenost.“* Ředitelka v tomto kontextu rovněž vyzdvihuje pohodovou psychosociální atmosféru školy (třídy, učitelského kolektivu), která má vliv na žádoucí rozvoj pozitivního sociálního chování, psychosociálních dovedností a na zvládání zátěžových situací osobnosti žáka, a kamarádské vztahy mezi žáky, jejich rodiči a školou. *„Vidím výhodu ve vztazích mezi rodiči, žáky a školou, neunikají nám problémy s jejich vývojem v kontextu rodiny. Škola je protknutá kamarádstvím a příjemnými vztahy mezi dětmi, pokud to nenaruší nějakým způsobem rodiče.“* Kromě toho dodává, že *„ve své podstatě to funguje tak, že jak fungují vztahy mezi lidmi v obci, tak fungují i vztahy mezi dětmi ve škole.“* V tomto ohledu se také potvrzuje, že malotřídní škola v obci a obyvatelé obce jsou vzájemně propojeni a s trochou nadsázky tvoří jeden velký živý organismus. K tomu také ředitelka poznamenává: *„Řekla bych, že každý problém, který je ve škole, se řeší v obchodě, u kadeřnice, na nádraží, na poště, u doktora...“*

Aby mohla mezi učiteli a rodiči dětí panovat atmosféra oboustranné důvěry a otevřenosti, vstřícnosti, stejně jako porozumění, respektu a v neposlední řadě také ochoty spolupracovat, musí se mezi nimi vytvořit opravdový partnerský vztah s možností vyrovnané komunikace, která dává oběma stranám možnost ovlivňovat jeden druhého. To dozajista také klade zvýšené nároky na pedagogické působení učitele, které je na malotřídní škole velmi náročné. Jeho osobní vlastnosti předpokládají výjimečný vztah k dětem a k pedagogické práci, schopnosti sociální komunikace s venkovským obyvatelstvem, široký rozhled,

samostatnost a v neposlední řadě také kreativitu. Není tak sebemenších pochyb o tom, že učitelovo působení na malotřídní škole vyžaduje v porovnání s plně organizovanou školou nejen mnohem větší námahu, ale je v něm zahrnuta i větší časová náročnost. To dokládají i dvě na sobě nezávislá vyjádření ředitelky. V tom prvním ředitelka hovoří o tom, že *„malotřídka je velmi zátěžová záležitost, učitelé na malotřídce jsou vystaveni daleko náročnější práci. Ne ani tak v oblasti přípravy, ale při výuce samotné. Když uplyne vyučovací den, mám pocit, že jsem horník. Někdo kvůli adrenalinu skáče na laně, my učíme na malotřídní škole.“* Později tato svá slova potvrzuje a doplňuje výrokem, že *„malotřídka je problém, vypadne jeden a tím pádem se bortí práce. Je třeba, aby všichni zaměstnanci pracovali s maximálním úsilím a jakoukoliv nemoc či problém žáci cítí. Ve velkých školách se dá v uvozovkách vysuplovat, zastoupit kdokoliv, ale malotřídka tuto možnost nemá, takže se někdy stává, že je ze mě vychovatelka, vedoucí stravování, kuchařka nebo školnice. Vzhledem k tomu, že moje učitelka, je moje letitá kamarádka, jsou naše pracovní vztahy poněkud posunuté. Školnicí býváme většinou obě, vychovatelkami též. Na všechny problémy a provozní věci, které se týkají výchovy a vzdělávání, projektů, jsme v zásadě vždy dvě.“* Za předpokladu, že na malotřídní škole onemocní učitel, nemají jeho kolegové v podstatě jinou možnost, než za něho převzít jeho vyučování. To stejné platí v případě, že se malotřídní škola potýká s nedostatkem kvalitních učitelů. Ředitelka v této souvislosti vzpomíná na svoje profesní začátky slovy: *„Mnoho let jsem učila přesčasové hodiny, asi tak v rozsahu dvou dnů v týdnu. Konečně se mi podařilo zaměstnat dostatek učitelů, abychom pokryli rozpočtované úvazky, a přesto nám stále řádově deset hodin zbývá nad úvazek.“*

*

Zachovat malotřídní školy? A mají ještě vůbec nějaký význam?

Těmito slovy by bylo možné formulovat otázky, s nimiž je v podstatě neustále konfrontován jak starosta obce, tak také ředitelka školy. To již bylo koneckonců nastíněno dříve. Dalším vnitřním problémem malotřídní školy jsou totiž kromě zvýšených nároků kladených na učitele i zvýšené nároky na její ředitelku. Pracovní doba je fakticky nepřetržitá a jako takovou ji lze jen s velkými obtížemi sloučit s vlastním soukromým (osobním/rodinným) životem. Když se k tomu ještě přidá poměrně nízké platové ohodnocení a všudypřítomný pocit existenční nejistoty, vysvětluje se tak, proč řada malotřídních škol i přes vypsání konkurzu na ředitele v mnoha případech neevduje ani jednoho vážného zájemce/kandidáta.

Ředitelka má v tomto ohledu poměrně jasno a říká, že to, „co dělá ředitel školy v celokoncipované škole a jeho zástupce, hospodárka a ekonom, tak to v malotřídce dělá ředitel. Máme účetní, zaplatbůh, že máme účetní výbornou. To, co řeší třídní učitelé v celokoncipovaných školách, řeší v malotřídce vždycky ředitel. [...] Pokud někdo shání ředitele během dopoledne, telefon nemůžu ani zvednout, protože nyní momentálně mám já trojoddělení, kolegyně dvojoddělení a vzhledem k úvazkům učíme šroubovici, kdy děti přechází mezi vyučujícími.... Mimochodem tento systém je účelový a souvisí s přechodem žáků na druhý stupeň. Chceme, aby i tahle malá škola připravovala děti na specifika druhostupňového vyučování.“ Je víc než jasné, že běžný den ředitelky je doslova propleten celou řadou nejrůznějších aktivit. Stresový faktor pro ni představuje především to, že se nemůže plně soustředit na průběžný rozvoj školy, ale musí nezřídka řešit i naprosto banální záležitosti, jejichž vyřešení je však pro bezproblémový chod školy zcela nezbytné. Při dlouhodobém a pozorném sledování toho, jak ředitelka v prostředí malotřídní školy funguje, se ukazuje, že se na ni v podstatě obrací všichni zaměstnanci školy, kteří si ve své momentální situaci nevědí s něčím (s čímkoliv) rady. „Pokud nefunguje jídelna, kdo to řeší, ředitel. Nefunguje družina, kdo to řeší, ředitel,“ dodává ředitelka. Když se nějaké dítě ten den nedostaví do školy, řeší to opět ředitelka. Ta sama vzpomíná na jednu takovou událost, která je zajímavá jak proto, že ilustruje opětovné problémy, s nimiž se ředitelka ve své funkci potýká, tak i proto, že poukazuje na způsob, jakým a v jakých souvislostech ředitelka smýšlí o své profesi: *byl všední den, bylo krátce po osmé a zvonil telefon... Volal přednosta stanice z nádraží, že má na zastávce kluka s aktovkou, jestli náhodou nepatří k nám do školy... Fakt chyběl ten jediný kluk, který dojížděl k nám do školy ze sousední vesnice. Zavolala jsem jeho tátovi, ten sedl do auta a za chvíli byl kluk ve škole... Báł se do školy, protože neměl prý domácí úkol.* Ředitelka tak s trochou nadsázky řeší v podstatě vše, co aktuálně hýbe děním v obci. „Když se cokoli stane, tak se to během hodně krátké doby donese do školy.“ To rovněž jasně poukazuje na existenci úzkého vzájemného vztahu mezi školou a obcí a mezi školou a rodiči, i na to, že malotřídní škola je ve srovnání s plně organizovanou školou zpravidla otevřenější vůči veřejnosti a rodičům, kteří se na učitelky i ředitelku obracejí i nad rámec běžných třídních schůzek, neostýchají se projevit svůj názor, své požadavky aj. V této souvislosti pak nelze opomenout zdůraznit skutečnost, že právě důvěrná, přátelská a příznivá emoční atmosféra, již lze nazvat také psychologickým bezpečím, je nezbytná pro rozvoj psychosociálních dovedností žáků. Stejně tak jako je nezbytné poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance a odpovědnosti. V neposlední řadě je příjemná atmosféra,

kterou se malotřídní škola vyznačuje, nepostradatelná pro úspěšný průběh učení žáků. Napomáhá jejich harmonickému vývoji, stejně jako umožňuje zvládat učební látku atd. Jak svými slovy potvrzují všichni tři oslovení respondenti, tím, že malotřídní škola dbá na vytváření a upevňování dobrých vztahů a pozitivní atmosféry, napomáhá přijetí jednotlivých žáků školním kolektivem a tím značně podporuje i jejich sociální vývoj.

Další významnou okolností je pohled starosty obce a ředitelky malotřídní školy na sociologický význam školy pro obec. Starostův vztah k místní malotřídní škole vychází z jeho osobní zkušenosti ještě z doby, kdy sám navštěvoval malou vesnickou školu. Školu, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky, však v průběhu času zrušili. Starosta má ale dodnes v živé paměti, jaké měl tento nešťastný krok dalekosáhlé dopady na chod celé obce. *„Děti byly nuceny chodit do městských škol, rodiče je tam museli dovážet a s postupem času raději rodiče volili jako řešení přestěhování se do města. To pochopitelně způsobilo úbytek obyvatel a s tím související vymírání obce.“* I proto si nesmírně považuje, že sám může aktivně přispět k zachování místní malotřídní školy. *„Pro mě osobně má totiž škola v naší obci nezastupitelnou tradici. Jen doufám, že budoucí zastupitelé a starostové, budou ctít tuto tradici stejně jako já a tím pádem si i budou uvědomovat význam školy pro obec.“* To v podstatě ilustruje i jeho další citovaný výrok: *„Proto jsem tedy rád, že v naší obci škola funguje, jak nejlépe to jde, převážná většina rodičů, jejichž děti zdejší školu navštěvují, jsou spokojeni a existence školy si cení. Myslím si tedy, že když děti první roky školní docházky prožijí v místní škole, je jejich vztah v dospělosti k obci daleko vřelejší... Daleko více ji určitě cítí jako domov, tráví v obci většinu času... A myslím... je tedy větší předpoklad, že i v obci zůstanou... Myslím i v dospělosti.“*

Celkově je zřejmé, že i přes dobré vztahy mezi rodiči, žáky a školou to mohou být někdy právě sami rodičové, kteří mohou narušit příjemné vztahy a kamarádství, jež ve škole dlouhodobě panuje. V této souvislosti ředitelka poukazuje například na skutečnost, že opakovaně apeluje na rodiče, aby před dětmi nerozebírali problémy a konflikty své ani druhých lidí, aby před nimi neřešili spory ohledně výchovy, nepoužívali vulgárních slov atd. *„Ono se právě prostřednictvím dětí často stává, že se zmiňují, nebo samy vypráví o různých zážitcích z domova, nebo o tom jak to doma funguje... Já rodičům pořád říkám, dávejte si pozor na to, co před dětmi řešíte, nebo o čem mluvíte... Oni totiž vykecají i vraždu... A setkali jsme se s rodiči, kterým tato skutečnost opravdu vadila... Šlo pokaždé o rodiny, kde byly opravdu potíže a v té vesnici se o tom ví.“*

Přes všechna možná pozitiva i negativa se oba respondenti, tj. jak starosta obce, tak také ředitelka malotřídní školy shodují, že místní malotřídní školu rozhodně považují za velký přínos pro život jejich malé obce. I proto starosta obce přesvědčivě dokládá, že o malotřídní škole nelze hovořit v jiných souvislostech – než jako o „*nezbytnosti, která je pro rozvoj obce markantní.*“

Rozhovor s ředitelkou a učitelkou výtvarné výchovy na malotřídní škole

Také rozhovory s ředitelskou zkoumané malotřídní školy a učitelkou výtvarné výchovy na této škole byly analyzovány společně, neboť obě respondentky mají profesní kompetence pro výuku výtvarné výchovy učitelky primární školy. Ředitelka malotřídní školy již byla výše představena. Zbývá představit učitelku výtvarné výchovy. Ta získala aprobaci učitelky výtvarné výchovy na pedagogické fakultě (obor Speciální pedagogika). Učitelské profesi se věnuje od roku 1983. Nejprve působila na prvním stupni plně organizované základní školy v okrese Kladno. Posléze přešla na zvláštní školu v témže okrese. Po dobu šesti let učila výtvarnou výchovu na dvou různých školách. Nyní již pět let působí na zkoumané malotřídní škole, kde pracuje na zkrácený pracovní úvazek a kde vyučuje výtvarnou výchovu a praktické činnosti. Má tak jedinečnou možnost srovnávat výuku na malotřídní škole s výukou na plně organizované škole.

„Estetická výchova je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a formuje od raného věku osobnost dítěte,“ vystihla během rozhovoru svůj postoj ředitelka malotřídní školy. Její slova by zároveň mohla být pomyslným mottem nejen následujících dvou rozhovorů, ale i výkladem významu estetické (potažmo výtvarné) výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte. Učitelka výtvarné výchovy v této souvislosti hovoří také o tom, v čem spatřuje specifika estetické činnosti na malotřídní škole. *„Na vlastní kůži jsem se měla možnost přesvědčit, že není nijak nadnesené, když se říká, že malotřídní škola je nositelkou kultury na vesnici. Několikrát během roku totiž škola připravuje vystoupení pro rodiče a v podstatě i pro celou obec. Fungují tady nejružnější kroužky pro žáky. S žáky se společně staráme i o celkovou estetickou úroveň celého objektu školy. Myslím si, že výzdoba školy je díky velké fantazii a tvořivosti místních dětí na velmi vysoké úrovni. Výtvarné práce se už tradičně stávají nedílnou výzdobou interiéru celé školy. Na malotřídní škole žáky vedeme k přirozenému projevu, který jen vhodně kultivujeme a rozvíjíme. Podporujeme jejich vlastní fantazii, rozvoj smyslového vnímání, tvořivost... Podporujeme žáky v tom, aby se nebáli přistupovat k zadaným úkolům veskrze originálně. U žáků taky podporujeme, posilujeme*

jemnou motoriku. No a taky chceme, aby se žáci ve svém výtvarném projevu nebáli vyjádřit své smyslové prožitky. Když třeba jdeme s dětmi kreslit ven, já už se vždycky těším, jaké úžasné výtvarné práce z toho vzniknou. Když jsou totiž smyslové prožitky při setkání s rostlinami a zvířaty dostatečně intenzivní, vzejdou z toho obzvlášť vydařené výtvary. Pokud je v dětech dostatečně podporována vlastní tvořivost a fantazie, vznikají díla, která vypadají jako právě vytržena z nějaké snové, barevné krajiny.“ Rozvoj tvořivosti a autonomie u dětí, to jsou klíčové psychosociální dovednosti, které se učitelka snaží v hodinách výtvarné výchovy u svých žáků rozvíjet. Učitelka umožňuje žákům, aby ve svém výtvarném projevu vyvíjeli vlastní iniciativu, aniž by měli jakýkoliv pocit čehokoliv nežádoucího či nevhodného.

Jak naznačily výpovědi obou respondentek, je v prostředí malotřídní školy výtvarné výchově přisuzována stejně důležitá pozice jako třeba matematice nebo českému jazyku a literatuře. Ředitelka z tohoto důvodu poznamenává, že *„výtvarná výchova je ve vzdělávacím procesu nenahraditelná a nezbytná.“* Zároveň dodává: *„Jsem přesvědčená o tom, že výtvarnou výchovu lze učit i bez ohledu na technické dovednosti dětí, ale s prožitkem. Nikdy nekladu důraz na technické postupy. Naopak. Chci děti motivovat k tomu, aby jejich výtvary sloužily především jako bezprostřední a upřímná výpověď. Rozhodně upřednostňuji prožitek z tvorby před konkrétním, hmatatelným výsledkem práce. Stejně tak chci svým přístupem k výuce výtvarné výchovy ukázat, že prostřednictvím výtvarné výchovy lze rovněž rozvíjet i osobnostní kvality a sociální dovednosti dětí. Stačí pouze, to pouze v uvozovkách, do výuky implementovat osobnostní a sociální výchovu, kreativitu, umění a kulturu jako prostředek komunikace.“*

Obě respondentky se tak jednoznačně shodují na tom, že na žácích malotřídní školy rozhodně není vyžadováno dokonalé zvládnutí některého z výtvarných prostředků nebo postupů. Mnohem víc se žákova práce v hodinách výtvarné výchovy cení z hlediska jeho snahy, originality, tvořivosti a nápaditosti tvorby. Tento postoj k hodinám výtvarné výchovy sdílí i ředitelka, když popisovala svůj pohled na hlavní smysl obsahu výtvarné výchovy. Uvádí, že jím je *„vnímání okolí, vztahů, krásna, historie, barevnosti, nálad, podružným problémem je tahání štětce a tužky.“* Také učitelka zcela nezávisle na vyjádření ředitelky se snažila postihnout a vysvětlit význam a nezastupitelnou roli výtvarného vzdělávání. Hovoří o tom, že *„v předmětu výtvarná výchova se učí děti často poprvé dívat se kolem sebe a vnímat okolní svět. Získávají první zkušenosti s barvou, linií. Když je výtvarná výchova pojata jako proces a nejde o výsledek, může být pro děti velkým zážitkem, objevováním a radostí. Pro některé děti je také často formou neverbální komunikace, prostřednictvím níž mohou sdílet*

své pocity a problémy. Zvláště v dnešním přetechizovaném světě, kde mladí lidé komunikují především elektronicky, často ve zkratkách a tím se připravují o skutečné autentické sdělování.“

V návaznosti na obě tato vyjádření se zcela logicky vynořila otázka pátrající po příčině (pozadí) toho, proč nejsou uvedena žádná specifika, která by vycházela ze zvláštností, které takto organizovaná škola má, také v ŠVP ZV. Všechny uvedené údaje totiž vychází výhradně z RVP ZV. Pro tento poznatek ohledně ŠVP ZV má ředitelka jasné vysvětlení: *„Čím v ŠVP poskytnete větší prostor některému z předmětů, už je to specializace a ostatní akce, jako je rozšířená výuka. Tak máme výtvarnou výchovu tak, jak navozuje RVP, ale projektové dny, výtvarné dílny řešíme jinak.“*

Hlavním záměrem rozhovoru s učitelkou bylo přispět k lepšímu poznání a pronikavému porozumění toho, jaká jsou specifika malotřídní školy v oblasti výtvarné výchovy a v čem se tento přístup odlišuje od plně organizované školy. Učitelka hodnotí, v čem spatřuje výhody malotřídní školy a současně v čem se liší výuka výtvarné výchovy na malotřídní škole oproti plně organizované škole, takto: *„Individuální přístup k dětem je tím pravým luxusem, který poskytuje malotřídní škola, na plně koncipované škole takto pracovat často s počtem třiceti žáků nelze. Výhodou je i mé bydliště ve zdejší obci a moje znalost dětí a jejich rodinného prostředí. Dalším aspektem je i to, že škola stojí v obci a okolní krajina je inspirující. Často děti pracují v pleněru. Myslím si, že toto jsou ty základní rozdíly.“* Obdobné výhody způsobu výuky na malotřídní škole vyjmenovává i ředitelka, která se nechala slyšet, že i když mají jejich žáci možnost naučit se pracovat s počítači a využívat moderní technologie, proces zkušenostního učení (prostřednictvím praktické činnosti), který se odehrává v přírodním prostředí, je pro jejich žáky naprosto nenahraditelný. *„I když budeme všichni umět na počítačích a využívat všechny nové moderní technologie, tak je třeba, aby děti především věděly, že sníh padá v zimě a v létě se koupeme. Proto s dětmi chodíme do okolních lesů, pozorujeme přírodu a tak dále. Proto také jezdíme na školu v přírodě do lesů. Důležité je pozorovat, dívat se kolem sebe a využívat možnosti, které nám obec dává.“*

Také v hodinách výtvarné výchovy se velmi pozitivně projevuje fakt, že malotřídní škola v podstatě funguje jako rodina. Jak žáci, tak i jejich rodiče a učitelé se vzájemně znají, jsou si blízcí a v případě, že dojde k nějakému nepochopení či nejasnosti, dokážou se společnými silami dobrat řešení a spolupracovat. Ve stejném duchu se vyjádřila i sama učitelka výtvarné výchovy, když prohlásila, že *„utváření výtvarného povědomí, názoru je tady (pozn. autorky: na malotřídní škole) snazší, protože děti spolu od malička vyrůstají,*

učitelky ve škole je vedou k velké samostatnosti a soběstačnosti, ale také velmi dobře rozvíjejí kamarádský a vlný přístup, učí je řešit problémy společně, a pomáhat si. V hodinách výtvarné výchovy je tedy daleko snazší děti motivovat, vysvětlit jim výtvarný úkol a záměr, protože nejsou většinou vystrašené, zablokované, velice brzo po nástupu do školy plnohodnotně komunikují mezi sebou a i s vyučujícím. Toto vše se projevuje v klidné pracovní atmosféře ve třídě, kde děti jsou klidnější a reagují na pokyny, dobře se motivují.“

Shrnutí všech tří rozhovorů

Analýza všech tří rozhovorů v podstatě představovala pokus vyložit, jaký vliv mají specifické podmínky malotřídní školy na oblast psychosociálních dovedností žáků navštěvujících malotřídní školu. Dále bylo záměrem zjistit, jak by dle oslovených významných osob v životě malotřídní školy mělo vypadat školní prostředí malotřídní školy, ve kterém žáci tráví podstatou část dne a které má zásadní vliv na jejich výsledky a motivaci, a jaká by měla ve školním prostředí panovat atmosféra. Je totiž všeobecně známo, že pro nácvik psychosociálních dovedností, během něhož je kladen důraz na kvalitu postojů, nácvik schopnosti odmítání, zvýšení sebevědomí, asertivitu, zkvalitnění sociální komunikace, přijímání vlastní zodpovědnosti atd., je vhodná atmosféra školy (třídy, učitelského kolektivu) naprosto zásadní. Motivací k realizaci rozhovorů tak rozhodně nebyla jen prostá snaha popsat roli jednotlivých respondentů a jejich činnost, která s výkonem dané funkce přímo souvisí. Záměrem bylo rovněž poukázat na to, jaké faktory mohou mít vliv na jejich chování, rozhodování a postoje, které zaujímají k malotřídní škole, potažmo k jejím žákům a rodičům.

Jak starosta obce, v níž se zkoumaná malotřídní škola nachází, tak také ředitelka místní malotřídní školy usilují o to, aby škola v jejich obci zůstala za všech okolností věrná svým proklamovaným hodnotám, které by bylo možné zaštitit samotným mottem školy - *Malá škola s velkým srdcem*. Všichni tři respondenti bez rozdílu oceňují přátelské prostředí školy a s tím spojenou téměř rodinnou atmosféru, která v místní škole panuje. Shodně vyzdvihují význam neformálního prostředí a individuálního přístupu a práce s jednotlivými žáky, což pomáhá poznávat a všestranně rozvíjet osobnost každého jednoho žáka, vede k všestranné a otevřené komunikaci atd. Současně se respondenti nadmíru pochvalně vyjadřují k tomu, že se místní malotřídní škola zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole a že učitelé mohou používat praktické prožitkové metody vyučování. V neposlední řadě pak ředitelka a učitelka oceňují spojení ročníků, k němuž bylo ve škole přistoupeno. Mluví o tom, že když chtějí prvňáci taky „něco

umět“, velmi jim v tom pomáhá pozorovat a v podstatě také obdivovat model a vzor chování starších spolužáků, v tomto konkrétním případě pátáků. Prvňáci pátáky v podstatě napodobují a učí se model a vzor jejich chování, aniž by si to sami jakkoliv uvědomovali. Už pouhé pozorování toho, jak například pátáci přistupují ke ztvárnění zvoleného tématu ve výtvarné výchově, přináší prvňákům efekt učení.

Výuka výtvarné výchovy tak, jak ji na místní malotřídní škole vnímají obě ženské respondentky, v podstatě dokonale rozumí významnému společenskému, kulturnímu a inteligenčnímu poslání celé této školy. Ať už učitelka výtvarné výchovy plánuje hodinu výtvarné výchovy strávit v učebně, nebo v přírodě, vždy usiluje o rozvíjení schopností žáků v psychosociálních dovednostech. Cílem učitelky výtvarné výchovy je právě prostřednictvím výtvarné tvorby obohacovat kulturní kapitál žáků, rozvíjet jejich sociální kompetence a předcházet jejich psychosociálnímu selhávání. Zároveň učitelka poskytuje svým žákům příležitost, možnost toho, aby svět, který je obklopuje, poznávali odlišnými smysly. Žáci jsou plně podporováni, aby poznávali dle svých možností a vycházeli ze svých vlastních zkušeností. Prvek subjektivity je tak ve výuce stavěn skutečně vysoko. Je na žácích samotných, jak se vyjádří, do jaké míry zapojí své vlastní zkušenosti, emoce, pocity, nálady aj. Osvojení příslušných dovedností a technik i elementárních poznatků z teorie a dějin výtvarného projektu je sice důležité, ale rozhodně ne klíčové. Povaha vyučování se promítá mimo jiné v tom, že se žáci učí přirozeně respektovat právo druhého (nejen) na klid v práci. Učitelka tak neztrácí čas opakovaným napomínáním a vyžadováním. Sami žáci projevují touhu se učit a nemají sebemenší tendenci jakkoliv svým nežádoucím chováním narušovat průběh vyučování.

6.2 Analýza a interpretace dat získaných pozorováním žáků

Výzkumné šetření v rámci praktické části předkládané diplomové práce bylo pojato jako případová studie žáků pátého ročníku, jež využívá etnografického designu. Vychází z dlouhodobého pozorování, které dle přesvědčení řešitelky dokáže nelépe zachytit subtilní mechanismy významu psychosociálních dovedností. Ve srovnání s jinými metodami umožňuje právě případová studie do hloubky prozkoumat „případ“ v kontextu „skutečného“ života (Yin, 2005). Cílem předkládané analýzy je zjistit, jak je u žáků podporován sociální a osobnostní rozvoj a jak v praxi předmětné malotřídní školy probíhá implementace osvojování a rozvíjení psychosociálních dovedností žáků prostřednictvím sociální a osobnostní výchovy do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy. Zvolená případová studie umožnila realizovat

nenápadné (přímé) pozorování a sbírat data v „přirozených“ podmínkách, kde lze sledovat spontánní projevy zkoumaných žáků. Je však potřeba zohlednit fakt, že přítomnost řešitelky ve třídě měla jistý vliv na situaci a interakci ve třídě. Na druhé straně však platí, že výuka výtvarné výchovy by ve stejné podobě probíhala ve škole i tehdy, pokud by se řešitelka vybraných hodin sama neúčastnila. Vzhledem k tomu, že případová studie velmi dobře souzní s etnografickým přístupem a že umožňuje zachytit konkrétní sociální život v rámci malotřídní školy (případně v rámci jakékoliv jiné instituce), těší se mezi výzkumníky realizujícími pedagogický výzkum značné oblibě.

Zdrojem pro analýzu bylo jak přímé pozorování v rámci výuky výtvarné výchovy, tak také beseda – reflexe žáků na téma výtvarné výchovy. Nedílnou součástí výzkumného šetření byly rovněž dva experimenty. Zvolenou metodou experimentu se stalo výtvarné zkoumání, během něhož žák hledá řešení konkrétního výtvarného problému. Zkoumaný problém přitom musí být natolik přitažlivý, aby žáky nutil k bádání, hledání cest, zkoušení a to vše bez nutnosti jakékoliv další motivace. Během prvního z nich žáci dekorovali papírové tričko (na téma – *Navrhni si své vlastní originální tričko*) vystřižené podle šablony z bílého kartonu, které následně během diskuse prezentovali ostatním žákům. V rámci druhého experimentu žáci kreslili vodovými barvami, jejichž základem je voda, která barvu různě ředí a rozpívá, obrázek na téma – *Cesta ke škole*. Zadání bylo v prvním případě připraveno s cílem zjistit, zdali umí žáci naslouchat druhým a vhodně na ně reagovat, zdali umí prezentovat svůj výtvar před ostatními a v neposlední řadě pak zdali dokážou pojmenovávat své zájmy. Ve druhém případě pak řešitelka zjišťovala schopnost žáků zapamatovat si, uchovat a vybavit informace, přičemž cvičení dovednosti zapamatování je pojato jako nedílná součást osobnostního rozvoje žáků. Záměrem bylo zjistit, do jaké míry ve výchově žáků zkoumané malotřídní školy sehrává roli nejen pojmová paměť, ale i paměť tělová, pocitová atd. Pozorování bylo realizováno od října 2015 do listopadu 2015. Celkem řešitelka navštívila deset vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Při observaci byly pořizovány terénní poznámky. Oba realizované experimenty jsou navíc zaznamenány v artefaktech, které žáci vytvořili. Je však nutné vyzdvihnout, že analýza prezentovaná v rámci předkládané diplomové práce vychází pouze z části sesbíraných dat, což je dáno omezenými kapacitami na straně řešitelky, i povahou diplomové práce, jež se neobejde bez značné redukce.

6.2.1 Popis zkoumaného vzorku

Cílovou skupinou byli žáci zkoumané malotřídní školy, kteří v době realizovaného výzkumného šetření navštěvovali pátou třídu. Pozorování bylo realizováno u pěti žáků, tří dívek a dvou chlapců. Všechny pět žáků navštěvuje malotřídní školu už od prvního ročníku a všichni trvale žijí na území obce. Pro zachování maximální anonymity bylo každému žákovi přiděleno smyšlené jméno:

1. žákyně: Zuzana,
2. žákyně: Kamila,
3. žákyně: Adéla,
4. žák: Kryštof,
5. žák: Ruda.

V průběhu posledních pěti let byli žáci rozděleni do tříd následujícím způsobem:

1. ročník: II. třída společně s 5. ročníkem;
2. ročník: I. třída společně se 3. a 4. ročníkem,
3. ročník: I. třída společně se 2. a 4. ročníkem,
4. ročník: I. třída společně se 2. a 3. ročníkem,
5. ročník: II. třída společně s 1. ročníkem.

V I. třídě byla třídní učitelkou sama učitelka a ve II. třídě jí byla ředitelka školy. Na výuku tělesné výchovy, výtvarné výchovy, hudební výchovy a pracovních činností byli žáci rozděleni takto:

1. ročník společně se 2. ročníkem,
2. ročník společně s 1. ročníkem,
3. ročník společně s 4. a 5. ročníkem,
4. ročník společně se 3. a 5. ročníkem,
5. ročník společně se 3. a 4. ročníkem.

Škola ve školním roce 2011/2012 – První ročník

Žáci, zapojení do výzkumu, nastoupili do prvního ročníku předmětné malotřídní školy ve školním roce 2011/2012. V tomto roce navštěvovalo školu celkem dvacet šest žáků v pátých ročnících. Personální složení školy bylo v té době shodné se současným stavem. Také tehdejší

provoz školy se od současného v podstatě nijak nelišil. V rámci zájmových kroužků mohli žáci navštěvovat počítačový kroužek (vedený učitelkou školy), kroužek aerobiku (vedený studentkou fakulty tělesné výchovy), kroužek vyšívání (vedený maminkou jednoho z žáků) a kroužek řečové výchovy (vedený spolupracující speciální pedagožkou). ŠVP ZV staví především na environmentální výchově a výchově ke zdravému životnímu stylu. Škola v té době již aktivně spolupracovala s centrem ekologické výchovy v okrese Kladno. Děti s učiteli se zúčastnili celkem tří specificky zaměřených celodenních projektů, které souvisely s ekologickou výchovou. S ekologickými tématy škola pracovala i mimo rámec těchto akcí. Učitelé se při své práci řídili pomyslným heslem – *Příroda do učebny nepřijde, žáci chodí za ní*. Proto také v maximální možné míře po celou dobu školní docházky žáků podporovali jejich přímý a intenzivní kontakt s přírodou, se zvířaty. To současně potvrzuje, že právě podrobná znalost katastru obce a jeho potenciálu sehrává ve strategii výchovy a vzdělávání klíčovou roli. Žáci mohou během procházek do lesa pozorovat změny lesa v ročních obdobích, zkoumají stromy, lesní byliny, živočichy a jejich vzájemné vztahy, starají se o les ve svém okolí atd.

Ve školním roce 2011/2012 již předmětná malotřídní škola intenzivně spolupracovala s nejmenovanou speciální mateřskou školou, základní školou a praktickou školou v okrese Kladno. Na podzim roku 2011 se obě školy podílely na realizaci kolektivní výtvarné dílny. V rámci tohoto společného projektu bylo vybráno výtvarné téma nazvané *Cesty*. Další společnou akcí byly slavnosti pálení čarodějnic, během níž měli žáci zkoumané malotřídní školy a mobilní děti z druhé nejmenované školy možnost navštívit další chráněnou lokalitu v obci. Celá tato akce byla zakončena pálením čarodějnice, kterou děti samy vyrobily.

Rovněž kultura sehrávala ve školním roce 2011/2012 významnou roli. Téměř s měsíční pravidelností žáci navštěvovali buď filmové, nebo divadelní představení v kulturním středisku v blízkém městě, do kterého byli přepravováni vlakem. Na konci kalendářního roku žáci vystoupili na besídce, na kterou pozvali své rodiče, příbuzné či kamarády. Oblíbenou tradicí, již se podařilo udržet do dnešních dnů, je pěvecké vystoupení žáků v podvečer 24. prosince v místní kapli. Ve školním roce 2011/2012 škola rovněž organizovala školu v přírodě. Všechny aktivity byly zaměřeny především na blízké poznání místní historicky významné lokality.

Školy v přírodě se v tomto školním roce zúčastnili tři z pěti sledovaných žáků (Kamila, Adéla, Kryštof).

Škola ve školním roce 2012/2013 – Druhý ročník

Ve školním roce 2012/2013 navštěvovalo předmětnou malotřídní školu celkem dvacet šest žáků. Tento počet se shodoval s početním stavem žáků v předešlém školním roce. Počet žáků, kteří přešli na druhý stupeň malotřídní školy, se shodoval s počtem žáků, kteří nastoupili do prvního ročníku.

Také kolektiv zaměstnanců zůstal v daném školním roce stabilní a beze změn. Změny nezaznamenala ani organizace školy. Škola zajišťovala také identickou nabídku zájmových kroužků. I nadále pokračovala spolupráce s již dříve osvědčenými partnery, tj. například s centrem ekologické výchovy. Vzájemná spolupráce probíhala především na technickém a organizačním zajištění akcí pro děti, které byly realizovány zároveň se sdružením rodičů v obci. Na podzim daného školního roku se opětovně uskutečnila výtvarná dílna. Přibližně jednou za měsíc se škola snažila pro své žáky zajistit účast na nějaké obohacující kulturní, společenské nebo sportovní akci. Na konci kalendářního roku opět proběhla vánoční besídka dětí s bohatým programem pro rodiče a veřejnost. V předvečer Štědrého dne žáci zazpívali vánoční koledy v místní kapli. Ve školním roce 2012/2013 škola rovněž uspořádala vystoupení žáků s programem pro místní seniory z domu s pečovatelskou službou.

Ve výuce se krom jiného také ověřovaly materiály vytvořené učitelkou a ředitelkou školy v rámci projektu nazvaného – EU peníze školám, který je financován Evropským sociálním fondem (dále již jen ESF). Průběžně také vznikaly další, nové materiály. Pokračovala i realizace podpory čtenářské gramotnosti. To v praxi znamenalo, že byla posílena výuka čtení ve třetím ročníku o jednu vyučovací jednotku, jež byla speciálně zaměřena na čtení s porozuměním. V neposlední řadě pokračovala také účast školy v projektu nazvaném – EU Ovoce do škol, jehož cílem je podpořit trvalé zvýšení spotřeby ovoce a zeleniny a ve výživě dětí nastolit dobré stravovací návyky. Zdárně byl ve stejné době ukončen projekt nazvaný – Recyklohraní. V rámci tohoto projektu se podařilo shromáždit tři plné vaky nefunkčních a nepoužívaných elektrospotřebičů.

Také v tomto školním roce vycestovala zkoumaná malotřídní škola na týdenní pobyt školy v přírodě. Tohoto pobytu se zúčastnili čtyři sledovaní žáci (Kamila, Adéla, Kryštof, Ruda).

Škola ve školním roce 2013/2014 – Třetí ročník + ve školním roce 2014/2015 – Čtvrtý ročník

Ve školním roce 2013/2014 navštěvovalo školu celkem dvacet sedm žáků, v následujícím školním roce 2014/2015 to bylo již třicet jedna žáků. Po oba školní roky byla činnost školy organizována shodně se školním rokem 2012/2013. Jak je již dobrým zvykem, i v těchto letech žáci zhlédli hned několik zajímavých divadelních a filmových představení. Škola i nadále v maximální možné míře podporovala akce realizované spolu s nejmenovanou speciální mateřskou školou, základní školou a praktickou školou v okrese Kladno. Kolektiv zaměstnanců zůstal v původní nezměněné podobě. V roce 2013 byl dovršen projekt – EU peníze školám. Škola se mimo jiné organizačně podílela na zajištění akcí pro děti v obci. V obou školních rocích proběhlo také tradiční pěvecké vystoupení dětí pro rodiče a veřejnost i týdenní pobyt školy v přírodě.

V obou těchto letech se školy v přírodě zúčastnilo již všech pět žáků sledovaného ročníku.

Škola ve školním roce 2015/2016 – Pátý ročník

V letošním školním roce navštěvuje předmětnou malotřídní školu třicet pět dětí, což je úplná kapacita školy. Kolektiv zaměstnanců v daném roce doznal jistých změn. Řady zaměstnanců školy rozšířila nově nastoupivší školnice. Pedagogického sboru se žádné změny v tomto roce nedotkly.

6.2.2 Kombinace pozorování s experimentem

Základní zkoumanou jednotkou bylo pět žáků pátého ročníku. Podobně jako v každé jiné případové studii ani v tomto případě nelze zkoumaný vzorek považovat za formální reprezentaci světa. Snahou tedy není zobecňovat statistické závěry, nýbrž vyvodit logické závěry na základě reflexivního přístupu k tématům a otázkám. Vzhledem k tomu, že se řešitelka sama profesně pohybuje v prostředí malotřídní školy, nebylo nikterak obtížné nejprve vytipovat a posléze oslovit školu, která by se do výzkumného šetření mohla případně zapojit. Výzkumné šetření se zaměřuje výlučně na výtvarnou výchovu, kterou s jinými vyučovacími předměty nesrovnává.

Přímé pozorování bylo realizováno v hodinách výtvarné výchovy na předmětné malotřídní škole. Řešitelka zaznamenávala a sledovala jevy osobně. Jednalo se o zúčastněné pozorování, během něhož byla řešitelka osobně přítomna výuce. Jak již bylo výše nastíněno (viz podkapitola 6.2), výzkumné šetření se opírá také o dva experimenty, z nichž následně vzešlo pět kazuistik. V rámci toho prvního žáci dekorovali papírové tričko (na téma – *Navrhni si své vlastní originální tričko*) vystřižené podle šablony z bílého kartonu, které následně během diskuse prezentovali ostatním žákům. V rámci druhého experimentu žáci výtvarně ztvárňovali téma – *Cesta ke škole*.

Popis experimentů a jejich realizace

První experiment: Realizace techniky OSV – *Navrhni si své vlastní originální tričko* + následné diskuse

V tomto experimentu se jednalo o analýzu artefaktů, výtvorů. Žáci připraví svůj vlastní „produkt“, jenž odráží jak jejich vlastní hodnotový žebříček, tak také jejich vzájemné vztahy, sebezpojetí, komunikaci aj. V tomto konkrétním případě je oním „produktem“ papírové tričko. Nad svým výtvozem pak žák asociuje, uvažuje, interpretuje jej atd. Slouží tedy především k uvažování o sobě samém i o ostatních lidech (jedná se v první řadě o sebepoznávání a poznávání druhých lidí). Analýza artefaktů, výtvorů tedy představuje jednu z technik OSV (Valenta, 2013) a jedná se tudíž o *implementaci OSV do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy*.

Konkrétní cíl techniky:

Žák pojmenuje a ostatním představí své zájmy, zároveň cvičí svou schopnost naslouchat druhým.

Popis techniky:

Každý z žáků dostal papír s předtištěným obrysem trička. Úkolem žáka je dotvořit tričko tak, aby bylo zřejmé, komu patří. Žáci mohou na tričku zachytit své záliby, oblíbené činnosti i to, co je pro ně v životě důležité atd.

Příklady otázek pro vedení reflexe:

Ve skupině dostane každý žák dostatečný prostor k tomu, aby ostatním představil své vlastní tričko. Žáci včetně učitelky a prezentujícího žáka sedí v kruhu, kam žák svůj výtvar položí. Následně své tričko popisuje.

Náměty k diskusi: *Jak jste se cítili, když jste měli vystupovat a hovořit sami o sobě před ostatními? Jak moc pro vás bylo obtížné vytvořit návrh vlastního trička? Dokázali jste udržet pozornost, zatímco váš spolužák představoval své vlastní tričko?*

Konkrétní vysvětlení mechanismu učení:

Konkretizace smyslu cíle (revize, zda získaná dovednost k něčemu bude):

Smysl cíle je v tom – učit se vést diskusi, vyjadřovat své názory, naslouchat druhým a vhodným způsobem reagovat na kritiku. To jsou také základní dovednosti, které jsou pro každodenní život nezbytné. Žák pojmenovává své konkrétní vlastnosti, schopnosti nebo postoje pomocí zástupného předmětu – vlastního originálního trička. Obecně totiž platí, že se žák rád chlubí svým výtvozem a proto je schopen nad ním také spontánně diskutovat.

Vymezení jádrové činnosti:

Metoda navozuje situaci, během níž se žák musí soustředit především sám na sebe a přemýšlet nad sebou. Žák si ujasní své zájmy stejně jako to, do jaké míry jsou pro něho důležité. Zájmy a také osobní potřeby žák následně zrcadlí ve svém výtvoře (v pokreslení trička). Během reflexe po činnosti žák své tričko představí. Než se však začne s představováním trička, je důležité upozornit na to, že představení trička je dobrovolné. Ne každý žák totiž musí chtít svůj výtvar ukázat spolužákům. Při představování trička se mohou ostatní žáci svého spolužáka ptát, co jednotlivé věci na tričku znamenají. Mohou mu dávat doplňující otázky atd. *(Je zcela běžné, že se žáci ptají svých spolužáků na jejich výtvary, jsou velmi vnímaví a projevují o své spolužáky zvýšený zájem, čímž se u nich nenuceně rozvíjí také vzájemné poznávání.)* Poté, co žák své tričko spolužákům představí, mu mohou být pokládány další, doplňující otázky typu: *Bylo pro tebe snadné přenést své zájmy do trička? Co se na tričko vešlo a co naopak nevešlo? Překvapilo tě něco při tvorbě trička? Dozvěděl(a) ses při tvorbě trička něco o sobě? Překvapily tě výtvary spolužáků? Jak si vnímal(a) ostatní, co*

zajímavého jsi slyšel(a) či viděl(a)? Zaujalo tě něco, o čem bys rád(a) mluvil(a)? Co se ti na této činnosti líbilo a co naopak nelíbilo? Dokážeš si představit, jak bys mohl(a) tuto zkušenost z dnešního kreslení a následné debaty využít ve svém vlastním životě?

Otázky a odpovědi se musí průběžně střídat. Čas, kdy žák představuje své dílo, musí být úměrný času, kdy naslouchá svým spolužákům. Každý žák by měl dostat přibližně stejný časový prostor, aby se po celou dobu podařilo udržet pozornost všech žáků.

Mozková činnost:

Z neurologického hlediska se při aktivitě tohoto typu aktivizuje mozková kůra – konkrétně spánkový lalok, kde sídlí centrum pro sluch a paměť. Klíčové pro splnění zadané aktivity je senzorické (smyslové) vnímání – operace jako mluvení, práce s pamětí, sebereflexe a soustředění.

Realizace:

Aktivita byla realizována v prostorách herny. Žáci seděli na zemi na koberci. Všichni žáci měli k dispozici tvrdou podložku, kreslicí potřeby a papírové tričko vystřižené podle šablony z bílého kartonu. V herně jsou přítomni všichni žáci pátého ročníku, učitelka výtvarné výchovy a řešitelka.

Časový harmonogram:

9:10–9:19 hod: vysvětlení aktivity, motivace s následným prostorem pro otázky

9:20–9:45: vlastní tvorba

Kryštof a Ruda plně neporozuměli zadání. Nastínili učitelce, co mají v plánu kreslit. Po upřesnění zadání ze strany učitelky již začali samostatně kreslit. Zuzana s Kamilou si během tvorby mezi sebou neustále něco šeptaly. Na dotaz učitelky odpověděly: „*Bavíme se o tom, co kreslíme.*“ Adéla se na samém počátku této aktivity posadila stranou od ostatních. Prvních pár minut soustředěně přemýšlela a později zamyšleně kreslila. Ruda byl po celou dobu tiše, soustředil se výlučně na tvorbu. V jednom případě se obrátil na učitelku slovy: „*Maluju správné věci?*“ Učitelka na tento jeho dotaz okamžitě reagovala a řekla, že je to jen jeho tričko a vše, co na něj chce namalovat, je jediné správné. Kryštof dlouho setrval

v nečinnosti. Na výzvu učitelky – proč nepracuje, odpověděl slovy: „*Je to moc těžký.*“ Nakonec se ale do kreslení přece jenom pustil a zcela v souladu se skutečností nakreslil svůj dres na florbal. Sám sebe do kresby nezařadil.

9:35 hod: Zuzana se zeptala: „*Můžu psát?*“ Spoluzáci však byli rychlejší a v odpovědi učitelku předběhli. Z jejich strany zaznělo: „*Řeklo se kreslit, tak žádný psaní!*“ Posléze se začali mezi sebou dohadovat a nakonec společně prohlásili: „*Není to fér, každý kreslí jinak, nejlíp kreslí Kamila, ta to bude mít nejlepší.*“ Učitelka je všechny uklidnila a znovu jim připomněla, že nejde o to, jaký je kdo zdatný kreslíř, ale o to, aby svým výtvozem spontánně vyjádřili své pocity.

9:45 hod: Samostatná práce byla ukončena, následovala reflexe.

Druhý experiment: Realizace techniky OSV – *Cesta ke škole*

V rámci tohoto experimentu žáci kreslili obrázek, který zachycuje jejich skutečnou cestu ke škole (viz obrázek 6.1). Učitelka nijak blíže nestanovila způsob výtvarného ztvárnění. Důraz byl kladen na rozvoj schopnosti poznávání, přesněji na cvičení dovedností zapamatování.

Obrázek 6.1: Fotografie cesty ke škole



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Konkrétní cíl techniky:

V rámci této aktivity žáci rozvíjí svou schopnost zapamatování (cvičí smyslové vnímání, pozornost a soustředění; cvičí dovednost zapamatování).

Popis techniky:

Každý z žáků dostal bílý výkres formátu A3, barvy, štětce, voskové pastelky, tužky atd. Úkolem žáka bylo výtvarně ztvárnit cestu ke škole podle toho, jak si žák dokáže vybavit povrch, po kterém kráčí, stojící kapličku, stromy lemující cestu, barvu školní budovy atd. Žák měl svůj výtvar zasadit do aktuálního ročního období. (Pozn. V době realizace aktivity panoval podzim.)

Konkretizace smyslu cíle (revize, zda získaná dovednost k něčemu bude):

Žák by měl pochopit, jak funguje paměť, jaké jsou její druhy a jaké jsou pro něho ty nejvhodnější způsoby zapamatování. Současně je důležité, aby si žák uvědomil, že se jedinec od jedince liší způsobem zapamatování. Každá osoba má svůj vlastní způsob.

Vymezení jádrové činnosti:

Metoda navozuje situaci, během níž má žák zjistit, jak má pomocí zraku, zrakového vnímání uložený obraz v paměti.

Mozková činnost:

Z neurologického hlediska se při aktivitě tohoto typu aktivizuje mozková kůra – konkrétně spánkový lalok, kde sídlí centrum pro sluch a paměť. Klíčové pro splnění zadané aktivity je senzorické (smyslové) vnímání – je podporována práce s pamětí, soustředění, mentální výkonnost a kognitivní schopnosti.

Realizace:

Aktivita byla realizována v prostorách učebny během dvou vyučovacích jednotek. Jedna vyučovací jednotka byla realizována ve složení: třetí, čtvrtý a pátý ročník, druhá ve složení: čtvrtý a pátý ročník. Žáci seděli na svém pracovním místě dle zasedacího pořádku. Všichni

žáci měli k dispozici bílý výkres formátu A3 a výtvarné potřeby. V učebně jsou přítomni žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku, učitelka výtvarné výchovy a řešitelka.

Časový harmonogram:

10:05 hod: Začátek hodiny výtvarné výchovy a zároveň první vyučovací jednotky. Ještě před začátkem vyučovací jednotky si žáci připravili své pracovní místo. V samém úvodu učitelka zvolila motivační a navozující rozhovor na téma – *Co je cesta? Každý malíř se musí umět dobře kolem sebe dívat.* Učitelka žáky pobídla, aby zavřeli oči a se zavřenýma očima si vybavovali konkrétní situace, například pobyt u moře, na palouku v lese, na hřišti... Jelikož učitelka žáky dobře zná, dokázala dobře vytipovat místa, na kterých se žáci cítí dobře a bezpečně. Později původní téma doplnila/specifikovala – *Co je cesta? A jak vypadá vaše cesta ke škole? Co vidíte, když přicházíte ke škole?* Žáci vyjmenovávali nejrůznější detaily, od kapličky, která stojí v těsné blízkosti školy, přes sousedící budovu, samotnou budovu školy, studnu až po strom. Žáci třetího ročníku vyjmenovávali zejména detaily, například vrátka, popelnice u vrátek, pískoviště před školou aj.

10:15 hod: Učitelka seznámila žáky s cílem i s průběhem sledované hodiny. „*Dnešní práce nám ukáže, jak máte pomoci zraku, zrakového vnímání uložený obraz v paměti. Dalším cílem dnešní práce je i to, abyste využili všechny dovednosti, které jste se zatím naučili. Můžete použít jakoukoliv techniku, zvolit si kombinace technik a vybrat si co vám jde nejlépe.*“ Žáci čtvrtého a pátého ročníku si začali chystat barvy, vodu, štětce. Polohlasně mezi sebou rozmlouvali o tom, co budou kreslit. Učitelka se věnovala žákům třetího ročníku, neboť ti potřebovali s vybranou technikou poradit, případně nějakou konkrétní doporučit. Nakonec se rozhodli, že použijí voskové pastelky. Poté učitelka znovu promluvila ke všem žákům zároveň. Upozorňovala je na to, aby si vzpomněli, jak vypadá povrch, po kterém kráčí, jak vypadá struktura cesty, na které straně stojí kaplička aj. Učitelka se dále zastavila u ztvárnění stromu, u využití světla a stínu. Poukázala na to, aby žáci ve své kresbě zohlednili aktuální roční období.

10:20 hod: Žáci zkoumaného pátého ročníku začali samostatně pracovat. Ve třídě vládla klidná pracovní atmosféra. Žáci pracovali samostatně a soustředěně a dle vlastních výtvarných schopností. Doplnňovací otázky měli pouze žáci třetího ročníku. Ti u své práce také polohlasně diskutovali. Učitelka proto svou pozornost zaměřila především na ně.

10:30 hod: Učitelka obcházela jednotlivé žáky zkoumaného ročníku. Na základě vlastního pozorování se k nim obrátila slovy: „*Když nevíte, jak to opravdu vypadá, zkuste se posadit a znovu zavřít oči. [...] Uvidíte, že vám vaše paměť určitě dobře pomůže si cestu vybavit.*“ Ruda měl problém s rozvržením tématu na ploše daného formátu. Nejprve totiž začal malovat konkrétní cestu (komunikaci), po níž do školy každý den chodí. Krátce nato ale začal být naprosto bezradný. Učitelka se k němu obrátila a prohlásila: „*Ted' to, Rudo, vypadá, jako kdyby byl okolo té cesty, po které každý den chodíš do školy, jen samý sníh, všechno je bílé. Ale ted' je podzim, ne zima. Okolo cesty je přece spousta pestré barevné spadlého listí, tráva změnila barvu, už není tak zelená, jako byla v létě.*“ Ruda se chvíli nad těmito slovy zamýšlel, ale za pár minut se vrátil zpátky ke kreslení.

10:45 hod: Žáci třetího ročníku práci nedokončili. Učitelka je pobídla, aby začali uklízet své pracovní místo, protože se hodina chýlí ke konci. Na dětech bylo vidět rozčarování a zklamání zároveň, proto je učitelka musela uklidnit, že se příští hodinu k této aktivitě znovu vrátí. Žáci stejně tak, jak spořádaně po celou dobu pracovali, postupovali i na konci hodiny. Každý žák bezpečně věděl, co má kdy dělat, kam má uložit rozpracovaný nebo hotový výtvor atd. Přesto ve třídě panoval typický pracovní šum, proložený polohlasným dohadováním žáků.

10:50 hod: Konec první vyučovací jednotky. Žáci třetího ročníku si odnesli své kufříky s výtvarnými potřebami do skříně umístěné na chodbě. Vrátili se pro aktovky, rozloučili se s učitelkou i spolužáky a odešli na další vyučování do vedlejší třídy. Žáky čtvrtého a pátého ročníku učitelka upozornila na začínající přestávku. Během přestávky mezi vyučovacími hodinami žáci vykonávali běžné činnosti.

11:00 hod: Začátek druhé vyučovací jednotky. Žáci plynule pokračovali v započaté práci. Zuzana potřebovala půjčit zelenou temperovou barvu, která jí došla. Od svého pracovního místa se obrátila na své spolužáky a požádala je, zdali by jí někdo mohl půjčit „zelenou temperku“. Sedm dětí z dvanácti bylo okamžitě připraveno jí chybějící barvu zapůjčit. Zaznívaly mezi nimi věty typu: „*Na, klidně si ji půjč'.*“

11:35 hod: Všichni žáci byli se svou prací hotovi. Učitelka je vybídla, aby si nejprve uklidili své pracovní místo a umyli užívané pracovní náčiní, které si vypůjčili ze skříně na výtvarnou výchovu umístěné ve třídě. Opět se potvrdilo, že každý žák bezpečně ví, co a kdy má dělat, kam má co uložit atd. Ve zbývajícím čase učitelka vybídla žáky, aby samostatně zhodnotili svou dnešní práci i práci svých spolužáků. Tím se potvrzuje, že učitelka klade v hodinách

výtvarné výchovy důraz na rozvíjení schopnosti (adekvátní) sebereflexe, během níž se žák zaměřuje na cílené uvědomování a hodnocení vlastní činnosti, myšlenek, postojů, emocí atd. K této činnosti žáci přistupovali s velkým zaujetím a ve třídě panovala velmi příjemná atmosféra. Jak se z výpovědí žáků později ukázalo, velmi je zaujala/oslovila možnost experimentu (v tomto případě pojatého jako metoda poznávání a prožívání u žáků) a tvoření. Adéla uvedla: *„Já jsem si na začátku myslela, že to namaluju jinak, ale když už jsem malovala, tak mi to najednou vyšlo jinak a to se mi líbilo víc, než ten původní nápad.“* Hravost a veselost je ze všech sledovaných obrázků patrná. Zuzana, Kamila a Ruda se pozastavovali nad tím, že si až v podstatě díky této aktivitě uvědomili, jak cesta ke škole ve skutečnosti vypadá. To dokumentoval například Ruda, když prohlásil: *„Vlastně až teď vím, na který straně je vlastně ta malá kaplička a kde stojí ten velký smrk.“*

11:45 hod: Ukončení vyučovací hodiny. Všichni si navzájem poděkovali a zatleskali.

Komentář učitelky k dané aktivitě:

Napříč všemi obrázky žáků se projevuje motivační důraz na pojem – cesta. Vizuální paměť se vrací jako smyčka. Učitel tudíž musí v paměti žáků „probudit“ barvy, známé plochy a detaily, aby se dětský mozek „rozjel naplno“. Žákům věci a předměty, které vidí každý den, jako by zmizely, když po nich učitel požaduje, aby je nakreslili. Vhodně nastavený rozhovor a pobídnutí k vybavení různých výtvarných prostředků paměť „jakoby vrací“ a obraz do dětské hlavy začne přicházet s fantazií.

6.3 Kazuistické zpracování výtvarného projevu žáků zkoumané malotřídní školy

Následné kazuistiky byly zpracovány na základě pozorování žáků při školní práci, dále na základě obsahové analýzy dětských kreseb, které byly součástí obou experimentů, a anamnézy zkoumaných žáků. U jednotlivých žáků je formou kazuistik dokumentováno, zdali daný žák umí naslouchat druhým a vhodně na ně reagovat, zdali umí prezentovat svůj výtvar před ostatními a v neposlední řadě pak zdali dokáže pojmenovávat své zájmy. Dále je formou kazuistik dokumentováno, zdali je žák schopen zapamatovat si, uchovat a vybavit informace, přičemž ověřování zapamatování je považováno za nedílnou součást osobnostního rozvoje žáka.

6.3.1 Kazuistika č. 1: Zuzana

Uvedené kresby vytvořila desetiletá žákyně páté třídy – Zuzana (viz blíže obr. 6.2 a 6.3). Zuzana žije od svého narození v obci, v níž se také nachází zkoumaná malotřídní škola. Narodila se do úplné rodiny. Její otec však byl neúprosný, despotický a celou rodinu sužoval projevy agresivity a dalšího násilí. V dubnu roku 2015 proto byla Zuzana rozhodnutím soudu svěřena do výchovy babičce (z matčiny strany). Důvodem bylo náhlé úmrtí matky, což je také jeden z nejčastějších důvodů, proč se dítě ocitne v péči příbuzných. Biologický otec není s dcerou v kontaktu a dlouhodobě o ni nejeví zájem. Dcera od něho žádné dárky nedostává. Již měsíc po tragickém úmrtí matky Zuzana znovu nastoupila do školy. Po celou dobu je v odborné psychologické péči. Zuzana má jediného sourozence, plnoletého staršího bratra, který rovněž trvale žije v domě babičky. Předškolní zařízení navštěvovala Zuzana jen zřídka, do školy nastoupila v řádném termínu. Začátek povinné školní docházky zvládla bez obtíží. V době, kdy žila v úplné rodině s oběma svými rodiči, byla Zuzana spíše tichá a komunikovala jen výjimečně. Rodina patřila k sociálně slabším, což Zuzana velmi špatně nesla. V současné době žádným zvláštním materiálním nedostatkem netrpí. Mezi spolužáky je oblíbená, vyhledávaná, komunikativní. Ve škole pracuje svým tempem a podle svých možností. Ze všech hlavních předmětů byla na konci čtvrtého ročníku hodnocena klasifikačním stupněm dobrý. Babička o Zuzanu projevuje intenzivní zájem, se školou velmi úzce spolupracuje. Zájmové kroužky Zuzana nenavštěvuje.

V diskusi, která se týkala výtvarné výchovy, Zuzana uvedla, že ji výtvarná výchova jako předmět baví a nejraději má hodiny strávené venku v přírodě, nebo *„když s paní učitelkou čteme a hledáme v obrazech“*. Raději maluje, než kreslí. Sama prohlásila: *„Štětcem nebo rukama je té barvy na papíře víc, líbí se mi, že když mícháme barvy, tak to nikdy není stejné.“* Když hovoří o svých oblíbených barvách, říká: *„Ta zelená, co máme v obýváku, je asi nejhezčí. Mě se ale líbí třeba i obyčejné šmouhy na papíře.“* Sama doplňuje, že má raději takzvané teplé barvy, protože studené barvy se jí jeví jako příliš smutné.

Když Zuzana během společné diskuse představila své tričko spolužákům (viz obrázek 6.2), všichni hned komentovali špatně napsané slovo „Halloween“. Učitelka se dále Zuzany zeptala: *„Proč je tam krev?“* Zuzana odpověděla: *„Mám ráda strašidelný Halloween. [...] A pak mám ještě ráda stromy, jablka, strašně se mi líbila oslava Halloweenu ve škole, ta paleta je tam proto, že ráda maluju, motýl tam je, protože ráda fotím, zajímám se o kytky a tak vůbec o přírodu. [...] Jednou bych chtěla být fotografka přírody.“* Na otázku, zdali pro ni byla tato aktivita náročná, odpověděla: *„Hm, vlastně ani ne, jen ten nápis mi dal dost zabrat.“*

Když se jí učitelka zeptala, jak se jí hovořilo před ostatními, bez sebemenšího zaváhání odpověděla: „*S tím nemám problém, já bych řekla, že bylo lehčí to ostatním o sobě říct, pro mě bylo těžší to kreslit.*“ Učitelka se znovu vrátila k samotnému ztvárnění trička a Zuzaně položila další, doplňující otázku. „*Na tričku máš paletu, protože ráda maluješ. Mám tomu rozumět tak, že kreslit ti dělá potíže a malovat tě baví?*“ Zuzana odpověděla těmito slovy: „*No, je to vlastně tak, že když mám štětec a barvy, tak je to pro mě o hodně lehčí a víc mě to baví. [...] Já nevím, možná nemám ráda pastelky. [...] Asi jo, asi to bude téma pastelkama.*“ Následoval spontánní potlesk.

Obrázek 6.2: Originální tričko podle návrhu Zuzany



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Obrázek 6.3: Cesta ke škole v pojetí Zuzany



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Posouzení kreseb jako celku učitelkou výtvarné výchovy (včetně symboliky prostoru):

Zuzana se nejraději vyjadřuje barvou. Ulpívá na detailech, někdy v nich dokonce nachází takové zalíbení, že jich nakonec zobrazí mnohem víc, než je ve skutečnosti potřeba. To je patrné i na druhém obrázku, kde měla Zuzana zachytit cestu ke škole tak, jak ve skutečnosti vypadá. Právě proto, že se pustila do detailního ztvárnění konkrétní cesty, již nedokázala postihnout rozvržení celé plochy.

Inklinace k zapouštění barev do podkladu a ke hře s barvou je zde patrná na první pohled. Zuzana má dobře rozvinutý cit pro barvu. Do barevné skladby přidává svou oblíbenou barvu, dobře zesvětluje, nebo ztmavuje tóny. Tóny barvy přechází nenásilně. Úroveň výtvarného projevu a tvořivosti odpovídá jejímu věku. Zadaný úkol Zuzana v obou případech splnila.

6.3.2 Kazuistika č. 2: Kamila

Uvedené kresby vytvořila desetiletá žákyně páté třídy – Kamila (viz blíže obr. 6.4 a 6.5). V obci žije od svého narození. Žije v úplné rodině v rodinném domě, který rodiče v obci koupili a zrekonstruovali. Má jednoho sourozence, mladší sestru. Předškolní zařízení navštěvovala. Do školy nastupovala s ročním odkladem. Důvodem byla celková nezralost a výrazná logopedická vada. Začátek školní docházky zvládla bez potíží. Zpočátku byla spíše tichá, debat a diskusí starších žáků se neúčastnila. Dnes však spíše patří mezi výrazné jedince. Je komunikativní, sdílná, ráda vypráví o svých zážitcích. Má bohatou slovní zásobu a všeobecný přehled na dobré úrovni. Mezi spolužáky je často vyhledávaná. Na konci čtvrtého ročníku byla ve všech předmětech hodnocena klasifikačním stupněm výborně. Školní družinu navštěvuje od začátku školní docházky. Rodiče se Kamile věnují, projevují o ni zájem. Se školou jsou v kontaktu. Kamila pravidelně dochází na kroužek sportovního aerobiku, navštěvuje čtenářský kroužek. Rodiče ji dováží do sousedního města na zájmový kroužek keramiky.

V diskusi, která se týkala výtvarné výchovy, Kamila uvedla, že výtvarnou výchovu počítá mezi předměty, které má ráda. Preferuje malování, především temperovými barvami. Baví ji vyrábět. Ráda si nechá učitelkou poradit nebo doporučit, ale nese velmi nelibě, když by jí chtěla učitelka do tvorby jakkoliv zasahovat. Žádné konkrétní barvy neupřednostňuje. V této souvislosti říká: *„Ono záleží na tom, co chci namalovat, někdy maluju tmavými, studenými a někdy je to celé veselé a teplé.“* Kamila nemá ráda práci s barevnými křídami. *„Ten výkres se mi vždycky umaže tam, kde jsem to třeba vůbec nechtěla.“* Její nejoblíbenější aktivitou je práce ve skupině, během níž si žáci mezi sebou rozdělí úkoly.

Obrázek 6.4: Originální tričko podle návrhu Kamily



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Obrázek 6.5: Cesta ke škole v pojetí Kamily



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Posouzení kreseb jako celku učitelkou výtvarné výchovy (včetně symboliky prostoru):

Kamila je bezpochyby výtvarně velmi nadaná, moc hezky kreslí a maluje, což se projevuje již od první třídy. Má talent vnímat kouzlo okamžiku a dovede se o něj podělit s ostatními obrazem. Nejraději se vyjadřuje barvou, především pastózní. Pastózní malba je charakteristická nanesením barvy ve velké vrstvě, která zcela zakryje podklad. Tato technika jí pomáhá zrealizovat její záměry a nápady. Mimořádně citlivě si Kamila dokáže rozvrhnout plochu, výstižně vyjadřuje tvary, dokáže dobře zdůraznit, nebo naopak potlačit detaily. Dovede zvolený námět podat vyváženě, jako celistvý útvar. Při výtvarném ztvárnění dobře míchá a rozlévá barvy. Dominuje u ní barva, hraje si s odstíny, používá nezvyklé tóny barev. Od samého počátku se u ní objevují náznaky perspektivního zobrazování (modelování světlem a stínem i barvou). Zcela neotřele pojala také výtvarné ztvárnění cesty ke škole. Výsledek je s ohledem na Kamilin věk mimořádně nadprůměrný. Oba zadané úkoly Kamila splnila na výbornou.

6.3.3 Kazuistika č. 3: Adéla

Uvedené kresby vytvořila jedenáctiletá žákyně páté třídy – Adéla (viz blíže obr. 6.6 a 6.7). Adéla žije v úplné rodině v rodinném domě, který rodiče koupili a zrekonstruovali. Má jednoho sourozence, mladší sestru. Předškolní zařízení navštěvovala a k základnímu vzdělávání nastoupila v řádném termínu. Adéla je velmi ochotná a spolupracující dívka. S velkým nasazením ve škole pomáhá mladším dětem. Svou pomoc nabízí i učitelkám. Uklízí pomůcky, pomáhá vytvářet nástěnky, podílí se na výzdobě školy atd. Je velmi komunikativní, veselá, bezprostřední. Jak její vyjadřovací schopnosti, tak také všeobecný přehled je na velmi dobré úrovni. Na konci čtvrtého ročníku byla z hlavních předmětů hodnocena známkou dobře. Školní družinu navštěvuje od začátku školní docházky. Rodiče se školou spolupracují a o dívku projevují zájem. Pravidelně také navštěvuje čtenářský kroužek. Je pohybově velmi nadaná a rodiče ji vozí do sousedního města, kde navštěvuje atletický oddíl (běh).

V diskusi, která se týkala výtvarné výchovy, Adéla uvedla: „*Výtvarka mě strašně baví. [...] I doma si maluju vodovkama a temperama. Líbí se mi, že mě to baví a přitom se vlastně učím nové věci.*“ Mnohem raději pracuje na větší ploše, kde ji neomezuje malý prostor a kde může namalovat vše, co má ráda. „*Líbí se mi, když se ty barvy patlají do sebe, anebo to, když jsme malovali různé odstíny jedné barvy. [...] To není tak jednoduché, na to už si musím*

dávat bacha.“ Nejraději má vlastní výtvarnou činnost. Adéla moc ráda maluje venku, vyhovuje jí bezprostřední kontakt s realitou, snáz hledá námět.

Během diskuse Adéla položila svůj návrh trička (viz obrázek 6.6) doprostřed kruhu. Na její výtvar všíchni reagovali pochvalně. Adélu to rozesmálo. Sama říkala: *„Mám ráda opičky, sama se tak chovám, ráda lezu po stromech... Psa tam mám, protože jsem mazlivá... Toho králíčka tam mám proto, že je máme doma a já mám hrozně ráda zvířata.*“ Když se jí učitelka zeptala, zdali pro ni bylo těžké tričko ztvárnit, odpověděla: *„Ani né! [...] Nejtěžší bylo nakreslit tu opici... (smích)“* Na otázku, jak se jí hovořilo o svém vlastním výtvaru před ostatními, odpověděla: *„To mi docela vadilo. [...] Nevadí mi mluvit doma před mámou a tátou [...] jako před rodinou, ale tohle mi vadilo, já o sobě před ostatními mluvím nerada.“* Ostatní žáci jí poté, co představila své tričko všem ostatním, spontánně zatleskali.

Obrázek 6.6: Originální tričko podle návrhu Adély



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Obrázek 6.7: Cesta ke škole v pojetí Adély



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Posouzení kreseb jako celku učitelkou výtvarné výchovy (včetně symboliky prostoru):

Výtvarný projev Adély působí hravě, je veselý. Zvolené barvy jsou pestré, působí živě. Již od první třídy má Adéla ráda barvy a ráda s nimi experimentuje, hledá nové možnosti, jak využít barvy, materiály, prostor. Oblíbila si především různorodé materiály a výtvarné náměty s využitím netradičních technik a postupů. Nyní ve výtvarných činnostech dokáže velmi dobře pracovat s barvou. To je patrné i při pohledu na strom, který Adéla zachytila ve výtvarném ztvárnění cesty ke škole. Celý výtvarný projev odpovídá věku žákyně. Adéla je na výtvarnou výchovu velmi šikovná, pečlivá, snaživá a kreativní. Pozitivně její estetické vnímání ovlivnila také její spolužačka. Během posledních dvou let je tak v oblasti jejího výtvarného vyjádření patrný značný posun. Oba zadané úkoly Adéla splnila.

6.3.4 Kazuistika č. 4: Kryštof

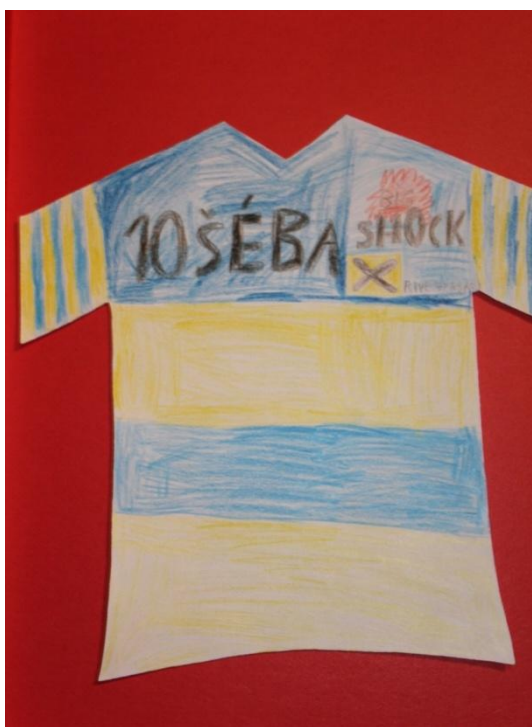
Uvedené kresby vytvořil desetiletý žák páté třídy – Kryštof (viz blíže obr. 6.8 a 6.9). Kryštof žije v obci od narození. Žije v úplné rodině, v domě žijí rovněž Kryštofovi prarodiče z matčiny strany. Má jednoho sourozence, mladšího bratra. Předškolní zařízení navštěvoval. Do školy nastoupil v řádném termínu. Výchova v rodině probíhá spíše direktivním způsobem, především ze strany matky. Matka od samého začátku povinné školní docházky projevovala zájem pouze o synův výkon. Chlapec má po celou dobu školní docházky potíže se zařazením

do kolektivu vrstevníků. Vyhledává především společnost výrazně mladších dětí, kterým neustále radí a poučuje je. Na kritiku či jakoukoliv výtku ze strany učitele (dospělé osoby) reaguje zpravidla pláčem. Horší klasifikační stupeň než chvalitebný u něho vyvolává obavy z matčiny reakce. Na konci čtvrtého ročníku byl v českém jazyce hodnocen klasifikačním stupněm chvalitebný. V ostatních předmětech byl jeho prospěch výborný. Na jakoukoliv snahu ze strany učitelek, upozornit matku na tyto projevy a reakce jejího syna, matka reaguje nezájmem. Z jejího pohledu je Kryštof naprosto bez jakýchkoliv potíží. Ve svém volném čase se věnuje pouze sportovním aktivitám. Rodiče ho pravidelně vozí do kroužku plavání a florbalu.

V diskusi, která se týkala výtvarné výchovy, Kryštof uvedl, že z výtvarných činností preferuje malbu nebo kresbu konkrétních objektů, například zvířat. *„Baví mě, když si toho brouka nebo ptáka najdu na počítači a pak se snažím ho udělat co nejvíc přesně, jak je na tom obrázku. [...] Takhle mě baví auta nebo motorky.“* Žádné oblíbené barvy Kryštof nemá. *„Nejlepší je to vidět a pak kreslit, tak to udělám tou barvou, která je na tom obrázku.“* Sám uvádí, že ho baví i vyrábět a naopak vůbec nejmenší zalíbení nachází v tvorbě křídou (suchým pastelem).

Během diskuse se ke Kryštofovu tričku (viz blíže obrázek 6.8) vyjádřila Kamila. Obrátila se na něho a prohlásila: *„Cože? Jenom dres?“* Kryštof ihned odpověděl: *„Nakreslil jsem dres, jsem z těch, co jim to jde nejlíp. [...] Je tam moje oblíbené číslo deset a pak tam jsou sponzoři.“* Na otázku učitelky, zdali pro něj byla tato aktivita náročná, odpověděl: *„Tak středně, musel jsem vzpomínat na ty jména těch sponzorů.“* Když se ho učitelka dále dotázala, jak se mu mluvilo před ostatními, řekl: *„To mi nevadilo.“* Potlesk za jeho výtvarné ztvárnění trička musela podnítit sama učitelka, teprve poté se přidali i ostatní žáci.

Obrázek 6.8: Originální tričko podle návrhu Kryštofa



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Obrázek 6.9: Cesta ke škole v pojetí Kryštofa



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Posouzení kreseb jako celku učitelkou výtvarné výchovy (včetně symboliky prostoru):

Kryštof je výtvarně zdatný a citlivý, je to detailista a puntičkář. Velká plocha je tudíž jeho nepřítel. Nejraději se vyjadřuje kresbou a kreslí podle modelu, dokáže kopírovat předlohu (přírodu, zvířata, věci). Ve vyjadřování barvou je dosti bojácný. Všechny jeho barvy jsou tlumené a světlé. Když musí, ke své práci volí polokrytí vybledlé barvy. Celý výtvarný projev odpovídá věku. Oba zadané úkoly Kryštof splnil.

6.3.5 Kazuistika č. 5: Ruda

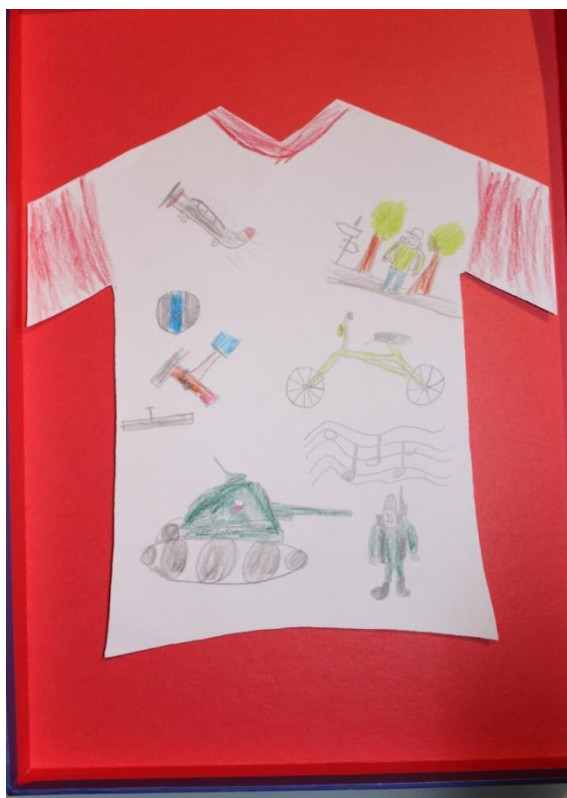
Uvedené kresby vytvořil desetiletý žák páté třídy – Ruda (viz blíže obr. 6.10 a 6.11). Také Ruda žije od narození v obci. Žije v úplné rodině v rodinném domě, kde bydlí i jeho prarodiče z otcovy strany. Má jednoho sourozence, starší sestru. Předškolní zařízení navštěvoval. Před nástupem do základní školy jeho rodiče zvažovali odklad povinné školní docházky z důvodu školní nezralosti. Nakonec ale do školy nastoupil v řádném termínu. Zpočátku byl nervózní a občas plačtivý. Tyto stavy se ale velmi brzy upravily. Ruda je velmi snaživý a pracovitý. K menším žákům má hezký, chápavý a respektující vztah. Svou pomoc nabízí i bez výzvy. Jeho verbální vyjadřovací schopnosti, které zpočátku vázly, jsou v této chvíli na dobré úrovni. Ruda má přiměřený všeobecný přehled o dění. Největší zájem projevuje o veškeré dění spojené s druhou světovou válkou. V tomto zájmu ho podporují a povzbuzují také jeho rodiče. Shánějí mu tematickou literaturu, chodí s ním do galerií a muzeí aj. Rodiče se chlapci maximálně věnují, projevují o něho zájem. Ruda rovněž navštěvuje čtenářský kroužek a je aktivním hráčem fotbalového mužstva žáků.

V diskusi, která se týkala výtvarné výchovy, Ruda uvedl, že upřednostňuje malování. Rád maluje i doma, ve svém volném čase. „*Nemám rád ty patlaniny, víc se mi líbí, když je na obrázku nějaký dům. [...] No, tak něco, co je prostě opravdový.*“ Z barev dává Ruda přednost světlejším odstínům. „*Nemám rád černou, to není barva, to je tma, ve který není nic vidět.*“ Výtvarné činnosti Ruda sám rád vyhledává, dává přednost vyrábění, malování v pléru, hledání odstínů barev a „čtení obrazů“.

Když během diskuse Ruda položil svůj návrh trička (viz obrázek 6.10) mezi své spolužáky, ostatní reagovali pochvalně. Zuzana však tomu, jak Ruda své tričko pojal, úplně neporozuměla a žádala vysvětlení. Ruda k tomu dodal: „*Tank znamená, že mám rád vojáky. [...] Já bych taky chtěl být jednou voják. [...] Kolo tam mám, protože je to můj koníček. [...] Nejradši dělám smyky. Kladivo tam mám, protože jsem takový jako vynalézavý a rád*

pomáhám tátovi nebo dědovi, taky jsem obránce ve fotbale, myslím, že jsem hodně dobrodruh. Rád spím třeba venku. [...] No, a ta červená barva, ta je tam jako doplněk.“ Když se ho učitelka ptala, zdali tuto aktivitu považuje za náročnou, odpověděl takto: „Tak středně, nejhorší bylo to kolo.“ Na otázku, jak se mu hovořilo před ostatními, odpověděl: „Ani mi to nevadilo. [...] Mně je jedno, co si kdo o mě myslí.“ Následoval spontánní potlesk spolužáků.

Obrázek 6.10: Originální tričko podle návrhu Rudy



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Obrázek 6.11: Cesta ke škole v pojetí Rudy



Zdroj: (Soukromý archiv řešitelky, 2015).

Posouzení kreseb jako celku učitelkou výtvarné výchovy (včetně symboliky prostoru):

Ruda je výtvarně zdatný. Postrádá však chuť se samostatně výtvarně vyjadřovat, má obavy z výsledku práce. Vhodnou motivací potřebuje zvyšovat sebevědomí, dodat větší potřebu seberealizace a trochu se prosadit. U většiny kreseb lze obecně vnímat projev nedostatku sebedůvěry. Pokud se mu podaří „vejít do plochy“, již se projevuje samostatně. V mladším školním věku začínal kreslit velmi malé objekty umístěné v rozích plochy. Dnes již pracuje s plochou docela jinak. Naučil se dobře vnímat tvary, barvy. Už se nenechá odradit případným nezdarem a hledá další řešení. Zadaná témata vystavěl tak, jak se staví dům. V případě cesty ke škole využil techniku „houbičkování“ a otisků. K cestě tedy přistupuje jako k samotné podstatě. Techniku Ruda zvolil výborně. Jeho výtvarný projev se vyvíjí v souladu s věkovou normou. Oba zadané úkoly Ruda splnil.

6.4 Shrnutí

V kazuistické části práce bylo prezentováno pět kazuistik žáků pátého ročníku zkoumané malotřídní školy s různou úrovní výtvarných schopností a dovedností. Snahou této části bylo stručně popsat základní fakta získaná jak z debaty s žáky (z rozhovorů s žáky), tak také od učitelky výtvarné výchovy, která obecně komentovala výtvarný projev všech pěti žáků a současně podrobněji posuzovala obě kresby (tj. ztvárnění trička a cestu ke škole)

každého žáka zvlášť. Záměrem řešitelky bylo zjistit, jak je u žáků podporován sociální a osobnostní rozvoj a jak v praxi předmětné malotřídní školy probíhá implementace osvojování a rozvíjení psychosociálních dovedností žáků prostřednictvím sociální a osobnostní výchovy do vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy.

Při vyhodnocení výsledků pozorování bylo mimo jiné zjištěno, že učitelka výtvarné výchovy je tvůrčí, výtvarně vzdělanou a esteticky citící osobností. Je vůči svým žákům velmi otevřená a laskavá. Je vybavena takzvanými osobnostně sociálními kompetencemi, které jsou nezbytné pro adekvátní naplnění role učitelky. Mimo jiné je schopná vnímat druhé (žáky) a porozumět verbálním i neverbálním projevům žáků. To se například projevilo v momentě, kdy Ruda delší dobu setrval v nečinnosti, nevěděl, jak má dále pokračovat ve ztvárnění cesty a jeho papír byl z většiny prázdný. Přišla k němu a řekla: „*Ted' to, Rudo, vypadá, jako kdyby byl okolo té cesty, po které každý den chodíš do školy, jen samý sníh, všechno je bílé.*“ Chvilí nato už bylo patrné, že se Ruda opět pustil do práce. Učitelce je dále vlastní schopnost empatie a aktivního naslouchání, což se projevilo například při besedě s žáky o výtvarné výchově. Učitelka uplatňuje efektivní sociální chování a je tak pro žáky osobnostním vzorem. Oba experimenty (ztvárnění trička i cesty ke škole) potvrdily, že učitelka velmi dobře včleňuje témata a metody OSV do výtvarné výchovy. Pro OSV je například důležitá osobní zkušenost, jež může být podnětem pro výtvarnou činnost.

Když žáci výtvarně ztvárňovali své tričko, vycházeli ze situací, které zažili, ze vztahů, které mají atd. Proto bylo nápomocné, že každá kazuistika žáka byla doplněna o jeho individuální lidský příběh, který pomohl porozumět tématům, která žáci volili, barevnému spektru atd. Návaznost na situace, které se přímo týkají života žáků, je patrná také u kresby cesty ke škole. Ve chvíli, kdy se učitelka žáků dotazuje, proč na svém obrázku zvolili tu kterou barvu, zdali je jejich oblíbená atd., je v podstatě uplatňován takzvaný princip metafor. Princip tematické identifikace učiva OSV s výtvarnou výchovou byl uplatněn ve chvíli, kdy žáci svým spolužákům a učitelce měli prezentovat své tričko. Učitelka velmi dobře uplatnila také princip logického vztahu mezi tématy OSV a výtvarnou výchovou. To když po žácích požadovala, aby si uvědomili, jaké panuje roční období. Hovořila o tom, že nastává podzim, který je spojen s krátkými dny a proměnami počasí. Příroda se mění, listí má jinou barvu atd. Při samotné tvorbě učitelka velmi dobře vedla žáky k tomu, aby rozvíjeli své poznávací funkce, při tvorbě do výtvaru promítali sebe sama, své vidění světa. Učitelka nezapomněla do předmětu vnést aktivity typické pro OSV, například relaxační prvky, kdy měli žáci zavřít oči a představovat si. Když žáci prezentovali svůj výtvar, museli uplatnit efektivní komunikaci.

Spolužáci často chtěli (do)vysvětlit, co že jejich spolužák vlastně výtvarně ztvárnil, proč se rozhodl nakreslit něco, co je třeba překvapilo, nebo dokonce šokovalo (například krev na obrázku Zuzany). Tím učitelka s žáky v podstatě reflektovala i proces výtvarné činnosti, motivy práce, užití techniky atd. Žáci nebyli nikterak omezováni ani v tom, jak se na papíře vyjádří ani v tom, jak budou svůj vlastní výtvar prezentovat.

Výtvarná činnost zkoumaných žáků v hodinách výtvarné výchovy prokázala, jak se ve zkoumané malotřídní škole daří pracovat s metodami a formami práce i konkrétními tématy v rámci tematických okruhů OSV. Učitelka výtvarné výchovy dbá na to, aby pomáhala rozvíjet poznávací schopnosti žáků. Žákům, kteří jsou nepozorní, pomáhá navodit klid tolik potřebný k jejich práci, žáky cvičí ve smyslovém vnímání. Velký důraz také klade na sebepoznání a sebepojetí. Až na Adélu nemá nikdo z žáků problém se prezentovat před ostatními, sdělit něco o sobě a naopak si o druhých něco vyslechnout. Adéla však svůj výtvar nakonec prezentuje také velmi dobře. Vzájemné poznávání žákům nedělá problém. Rádi si vyslechnou něco bližšího o svém spolužákovi, jeho názor respektují. Ani jednou nebylo během pozorování zaznamenáno, že by se žáci jeden druhému vysmívali, nevhodně se kritizovali atd. Jejich vzájemná komunikace je veskrze otevřená a pozitivní. Žáci tudíž nemají problém si vzájemně sdělovat, čím chtějí v dospělosti být, jaké jsou jejich záliby, co mají rádi atd. Žáci jsou velmi kreativní. Nevolili výtvarnou techniku ani podle rozhodnutí spolužáka ani podle toho, pro co se rozhodla celá třída. To dokládá například práce Rudy, který jako jediný zvolil techniku „houbičkování“ a otisků. Lze tedy zkonstatovat, že při vzdělávání žáků ve výtvarné výchově se velmi dobře dařilo rozvíjet základy klíčových kompetencí důležitých pro jejich osobnostní a sociální rozvoj. Žáci během sledovaných hodin výtvarné výchovy prokazovali přiměřenou samostatnost. Do obou experimentů se aktivně zapojili, zadané úkoly ve všech případech zvládli, dokázali pracovat samostatně podle pokynů učitelky. Mezi sebou komunikovali bez jakýchkoliv problémů, totéž platí o komunikaci s učitelkou. Dokázali vyjádřit své dotazy, dodržet stanovená pravidla atd. Vztahy mezi žáky se ukázaly jako přátelské, otevřené a tolerantní. Žáci umí velmi dobře spolupracovat napříč věkovým spektrem, což se projevuje velmi dobře ve chvíli, kdy například starší žáci pomáhají těm mladším uklízet výtvarné pomůcky atd. Jak potvrdila i sama učitelka výtvarné výchovy, získané poznatky a dovednosti žáků ve výtvarné výchově jsou naprosto adekvátní jejich věku a individuálním možnostem.

6.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Základem pro vyhodnocení výzkumných otázek se staly obě části výzkumného šetření, tj. jak analýza rozhovorů se starostou, ředitelkou a učitelkou výtvarné výchovy, tak také analýza zúčastněného (participativního) pozorování, během něhož řešitelka diplomové práce v roli výzkumnice pozorovala projevy chování žáků, které souvisely s jejich psychosociálními dovednostmi.

Výzkumná otázka č. 1:

Jak se podílí malotřídní škola na rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností upotřebitelných v dalším životě žáků?

Na základě výsledků obou částí výzkumného šetření se ukázalo, že během vzdělávání žáků se ve zkoumané malotřídní škole daří rozvíjet základy klíčových kompetencí, které jsou nezbytně nutné pro osobnostní rozvoj žáků. Věkově smíšené třídy utváří naprosto přirozené prostředí pro sociální učení. Všech pět zkoumaných žáků prokazovalo přiměřenou samostatnost i vůli pro zlepšení své osobnostní zdatnosti a sociálních dovedností. Všichni žáci se bez problémů a poměrně aktivně zapojovali do činností, které učitelka vybrala. Až na malé výjimky zvládali také zadané úkoly. Bez problémů pracovali samostatně. Dokázali mezi sebou hravě komunikovat. Nedělalo jim problém vyjádřit svůj názor, přání, dotaz. Dodržovali pravidla tak, jak byla určena a nastavena. Prokázalo se, že zkoumaná malotřídní škola směřuje své žáky k tomu, aby dodržovali režim a pravidla k podpoře sociálních dovedností. Dbá na to, aby vztahy mezi žáky byly veskrze přátelské a tolerantní. Učitelky na této škole (učitelku výtvarné výchovy nevyjímaje) učí žáky vzájemné spolupráci. Osobnostní rozvoj žáků škola podporuje rovněž i tím, že úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, například ve věci odkladu povinné školní docházky. Velmi důležitou roli hraje také úzký kontakt rodičů (zákonných zástupců) žáků s pracovníky školy. Škola je k rodičům maximálně otevřená, podporuje partnerství, úctu, toleranci, spolupráci aj. Ve škole tak panuje velmi příznivé sociální klima jak při samotném vzdělávání žáků, tak také při komunikaci s rodiči (zákonnými zástupci) žáků. Příznivé klima a přátelská atmosféra je důležitá rovněž pro podporující učení.

Výzkumná otázka č. 2:

Jakou roli hraje výtvarná výchova na malotřídní škole v rozvoji osobnostních zdatností a sociálních dovedností žáků?

Zkoumaní žáci při obou experimentech jednoznačně prokázali, že v přístupu k realitě i k tvorbě a její následné interpretaci dovedou uplatňovat osobitost svého vnímání. Nové, případně neobvyklé pocity a prožitky se neostýchají vyjádřit svobodně, čemuž odpovídá i to, že si svobodně volí výtvarné prostředky/výtvarné potřeby. Nečiní jim sebemenší problém zaujmout osobní účast v procesu tvorby. Hodiny výtvarné výchovy jim tak pomáhají chápat proces tvorby především jako způsob nalézání a vyjadřování osobních prožitků, stejně jako svých vlastních postojů jak k okolním jevům, tak také vztahům. Sebe samé žáci pojmají jako svobodné jedince. Jejich přístup ke světu je veskrze tvořivý. Výtvarné vyjádření bez nutnosti autocenzury jim pomáhá obohacovat jejich emocionální život, stejně jako i překonávat životní stereotypy. Výtvarná výchova tím, jak žákům umožňuje prezentovat a navzájem si komentovat své vlastní výtvořby, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů. Žáci si tak mnohem lépe uvědomují, že lidé jsou různí, mají různé/odlišné názory i přístupy. Téma kamarádství a mezilidských vztahů pro ně není tabu, nýbrž je pro ně velmi zajímavé a přínosné.

Výzkumná otázka č. 3:

Jaký vliv má malotřídní škola na zlepšení motivace a sebepojetí žáků?

Vymezení vlastní osoby je nesmírně důležité pro to, aby si žáci uvědomili svou vlastní identitu a autenticitu. Ve zkoumané malotřídní škole jsou žáci vedeni k tomu, aby si uvědomovali své priority, to, co je pro ně v životě důležité. Učitelky si plně uvědomují, že pro mladší (ve věku osmi až devíti let) žáky má velký význam jejich ocenění. Neváhají proto žáky v jejich úsilí podpořit, pochválit je atd. Jelikož se učitelky na malotřídní škole mohou dětem věnovat víc, než je tomu v plně organizovaných školách, mohou jim také věnovat větší pozornost. Žákům se tím pádem dostává nezbytného uspokojení nejen v potřebě sebeúcty, ale i v potřebě jistoty a bezpečí, lásky a sounáležitosti. U žáků zkoumaného, pátého ročníku už žák nepotřebuje takovou emocionální vazbu. Sebehodnocení se opírá zejména o úspěch ve

výuce a o úspěch mezi vrstevníky. Zkoumaná malotřídní škola maximálně podporuje a zvyšuje sociální kooperaci mezi žáky, což činí především tím, že je jim častěji poskytován prostor pro spolupráci ve vyučování. Starší žáci zcela automaticky bez vyzvání učitelky pomáhají mladším žákům. Žáci jsou vedeni k respektu k ostatním. Uvědomují si své odlišnosti a tolerují je. Každý žák je skutečně vnímán jako individuální osobnost a každému žákovi je věnován dostatečný prostor, aby se mohla plně rozvíjet jeho specifická osobnost i schopnosti. Učitelky si uvědomují, že samy přispívají k tomu, zdali se u žáků rozvine přiměřené, zdravé sebevědomí a pozitivní sebeobraz. Učitelky se snaží žáky co možná nejlépe poznat, k čemuž přispívá i znalost jejich rodinného zázemí. Tím vyloučí možnost toho, že by k žákům zastávaly nesprávný postoj, který může vzniknout na základě nepravdivých informací o žákovi, mylné interpretace jeho chování atd.

6.6 Vyhodnocení výzkumného problému

Výzkumný problém zní takto: *Jaký vliv mají specifické podmínky malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků základní školy?* Na základě vyhodnocení výzkumných otázek lze říci, že vzdělávání v malotřídní škole, které je uzpůsobeno psychickým a fyzickým možnostem a potřebám žáků a podmínkám malotřídní školy, klade zvýšený důraz také na vzdělávání a trénink v oblasti psychosociálních dovedností žáků. Zkoumaná malotřídní škola plně podporuje rozvoj psychosociálních dovedností žáků s vědomím, že ty jsou pro úspěch žáků v jejich životě ve škole i mimo ni velmi důležité. Vzdělávání a trénink v této oblasti se ve výsledku projevuje vyšší úrovní sebepoznání žáků, dochází u nich ke zlepšení schopnosti zpracovávat své vlastní emoce v průběhu interakce se spolužáky, učiteli i dalšími dospělými osobami. Vyšší úrovně dosahuje rovněž schopnost žáků předvídat chování druhých lidí, postupně tak žáci zároveň rozvíjejí svou empatii a sociální intenzitu. Například ve zkoumaných hodinách výtvarné výchovy jsou žáci vedeni k tomu, aby vyjadřovali své prožitky a pocity. Činí tak v průběhu vlastního výtvarného tvoření i během diskuse, kdy představují/obhajují svůj vlastní výtvor. Současně se tak vedle sebe prezentace rozvíjejí i jejich dovednosti pro poznávání spolužáků (vrstevníků). Během prezentací výtvorů, které jsou nedílnou součástí výtvarné výchovy, žáci rozšiřují své komunikační dovednosti a předpoklady ke kooperativnímu chování. Zvláštní důraz je kladen na učení prožitkem, které rovněž prospívá rozvoji psychosociálních dovedností a vzájemných vztahů ve školní třídě. Nejen v hodinách výtvarné výchovy jsou žáci vedeni k soběstačnosti a

je podporována jejich autonomie. Sami se rozhodují, jaké výtvarné technice dají přednost, jak si rozvrhnou čas na práci, jakým způsobem budou svou práci prezentovat svým spolužákům aj. Úzké a přátelské vztahy mezi žáky, stejně jako mezi školou a rodiči (zákonnými zástupci) žáků podporuje spokojenost žáků v kamarádských, rodinných a dalších mezilidských vztazích, což je další důležitý prvek psychosociálních dovedností. Jednotlivé profily žáků ukazují, že žákům nečiní problém uvolněná sebe prezentace v kolektivu, která je nezbytná pro osvojení si rozmanitosti projevu a kompetentnosti umět se chovat přirozeně a kultivovaně. Stejně tak i výtvarný projev žáků je pojat jako forma jejich sebeexprese. Při zpracování kazuistik se u všech zkoumaných žáků prokázala ochota spontánně se výtvarně vyjadřovat.

ZÁVĚR

Když dospělý člověk rád chodí do zaměstnání a zároveň vykonává činnost, která ho baví, lze to jistým způsobem považovat za životní výhru. V práci totiž tráví velkou část svého dne. Je-li člověk dlouhodobě obklopen příjemným pracovním kolektivem, dokáže vykonávat v podstatě jakoukoliv práci. Totéž ale platí i přesně naopak. Ve špatném pracovním kolektivu, který představuje rizikové prostředí, může dospělý člověk přijít snadno k psychické úhoně. Dospělý člověk však může pracovní kolektiv změnit, sám se může rozhodnout, na jaké pracovní místo nastoupí atd. Ovšem to u malých dětí a speciálně u prvňáčků rozhodně neplatí. Prvňáčkům vybírají školu jejich rodiče. Ti někdy více, někdy méně svědomitě zvažují, do jaké školy svého potomka umístí. Ve většině případů se ale stále ještě nerozhodují podle toho, která škola je nejlepší, nýbrž podle toho, kde pracují, jaké slyšeli reference na učitele atd. Když jejich dítě rádo sportuje, vyberou pro něj základní školu sportovního zaměření aj. Když rodiče zvažují, zdali svého potomka umístit na malotřídní školu (též malotřídku, případně školu s omezeným počtem ročníků), často si kladou otázku, zdali je malotřídní škola ve srovnání s plně organizovanou školou s to jejich děti dostatečně a kvalitně vzdělávat.

Jedním z cílů teoretické části diplomové práce proto bylo vymezit právě problematiku fungování malotřídních škol. Byť to nebylo stěžejním záměrem práce, získaná zjištění krom jiného potvrdila, že malotřídní školu jako vzdělávací instituci pro své děti volí rodiče, kteří chtějí, aby jejich dítě bylo ve škole spokojené a aby mu bylo poskytnuto vzdělávání tou nejlepší možnou cestou. To ovšem rozhodně neznamená a ani to autorka práce v žádném případě netvrdí, že by plně organizované školy ve srovnání s malotřídními školami poskytovaly horší vzdělání.

Přesto ale platí, že v malotřídní škole je kladen důraz na odlišný způsob výuky, než jaký je tradičně spojován s plně organizovanými školami. Upřednostňována je forma skupinového vyučování a samostatná žákovská práce. Žáci se učí nejen samostatně pracovat, ale i analyzovat problémy a vhodně si naplánovat a rozvrhnout svou práci a řešení úkolů tak, aby dosáhli cíle. Nižší počet žáků v každém ročníku poskytuje možnost okamžité interakce, bezprostředního získání (správné) zpětné vazby atd. Žák se dozvídá, zdali dané učivo dobře zvládl. Malý počet žáků navíc umožňuje učiteli, aby byl s každým žákem v častějším kontaktu. Učitel má dostatečný prostor pro individuální přístup k žákům, což v praxi znamená, že se může dostatečně věnovat například i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako žákům nadprůměrně nadaným, a může rovněž náležitě uzpůsobit

tempo výuky. Vztahy, které ve škole panují, lze považovat téměř za rodinné, což prokázaly i rozhovory s oslovenými respondenty. Pro žáky je takové prostředí méně stresující než prostředí velké, plně organizované školy. Mladší žáci získávají nové informace od svých starších spolužáků. Navzájem si mohou pomáhat a vysvětlovat učivo. V praxi je to velmi efektivní, protože starší žák se mnohdy dokáže přiblížit mladšímu žákovi lépe než sama učitelka. Způsob, jakým je koncipována výuka na malotřídní škole, staví především na budování samostatnosti žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby spoléhali především sami na sebe. Učí se kooperovat se spolužáky rozdílného věku a tuto kooperaci a pomoc považují za něco naprosto samozřejmého. Neostýchají se požádat o pomoc, případně pomoc poskytnout. Starší žáci zkoumané malotřídní školy například sami pomáhají mladším spolužákům sklízet pomůcky, organizovat práci atd. Zkoumaná malotřídní škola usiluje o to, aby se jejich žáci naučili bez pomoci vyhledávat informace a z nich vyvozovat. Nechtějí vychovávat žáky, kteří jen nečinně sedí v lavici a pasivně přijímají informace z učebnic a od učitele.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce bylo na základě výzkumného šetření poukázat na možnosti a zvláštnosti výtvarné výchovy jako součásti vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy v kontextu specifických podmínek malotřídní školy. Specifické podmínky malotřídní školy byly dokumentovány a podrobně charakterizovány na základě studia odborné literatury a současných dokumentů v teoretické části práce. V rámci výzkumného šetření, které je složkou praktické části práce, byly provedeny tři rozhovory s vybranými respondenty o různých aspektech jejich působení v prostředí malotřídní školy, včetně jejich názorů a zkušeností s tímto prostředím, a dva výtvarné experimenty v hodinách výtvarné výchovy. Výzkumné šetření bylo realizováno od října 2015 do listopadu 2015.

Potvrdilo se, že vzděláváním žáků se ve zkoumané malotřídní škole daří rozvíjet základy klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro osobnostní rozvoj žáků. Z výsledků je znatelné, že zkoumaná malotřídní škola směřuje žáky k tomu, aby dodržovali režim a pravidla k podpoře sociálních dovedností. Výzkumné šetření rovněž přineslo pozitivní zjištění o tom, že se zkoumaná malotřídní škola nezajímá výlučně o vztahy žáků v době školního vyučování a o přestávkách, ale i o spokojenost žáků v kamarádských, rodinných a dalších mezilidských vztazích, což je jeden ze zásadních prvků psychosociálních dovedností. Zamýšleným přínosem této diplomové práce bylo poukázat na to, jaký vliv mají specifické podmínky malotřídní školy na vytváření a posilování psychosociálních dovedností žáků základní školy a současně zdůraznit roli výtvarné výchovy na malotřídní škole v rozvoji osobnostních

zdatností a sociálních dovedností žáků. Výsledky a zjištění v diplomové práci mohou být i podnětem pro učitele výtvarné výchovy (nejen) na malotřídních školách.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ ZDROJE

- *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách.* 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1983. 131 s. ISBN nemá.
- BROOKS, Margaret. Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of „Big Ideas“. *International Journal of Science Education.* 2009, roč. 31, č. 3, s. 319-341. ISSN 0950-0693. Vlastní překlad.
- BURT, Cyril. Is Intelligence Distributed Normally? *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology.* 1963, roč. 16, č. 2, s. 175-190. ISSN 0007-1102. Vlastní překlad.
- CEJPKOVÁ, Dana. *Kreativní malování s dětmi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 80 s. ISBN 978-80-247-5371-3.
- CIKÁNOVÁ, Karla et al. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech.* 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 22 s. ISBN 80-86039-70-6.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČAČKA, Otto et al. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace.* 1. vyd. Praha-Brno: Doplněk, 2000. 368 s. ISBN 80-7239-034-1.
- DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů (eseje).* 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- GEORGES, Cognet. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj.* Překlad Kateřina Bodnárová. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 208 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

- GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HAMAMA, Liat, RONEN, Tammie. Children's drawings as a self-report measurement. *Child & Family Social Work*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 90-102. ISSN 1365-2206. Vlastní překlad.
- HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 3., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy II*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 159 s. ISBN chybí.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOWLEY, Craig B., BICKEL, Robert. *When It Comes to Schooling... Small Works: School Size, Poverty, and Student Achievement*. Randolph, VT: Rural School and Community Trust, 2000. 24 s. Vlastní překlad.
- HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRON, Josef, UŽDIL, Jaromír. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. 2. vyd. Praha: SPN, 1961. 142 s. ISBN neuvedeno.
- JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 2014. 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.
- JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KASÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 188 s. ISBN 978-80-87474-34-1.

- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk, *Počátky našeho duševního života*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1986. 365 s. ISBN chybí.
- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. 64 s. ISBN 978-80-262-0880-8.
- LISÁ, Lidka, KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. S. 117-141. 276 s. ISBN 08-084-86.
- MAJEROVÁ, Věra et al. *Sociologie venkova a zemědělství*. 4., přeprac. vyd. Praha: Provozně ekonomická fakulta ČZU v Praze ve vydavatelství Credit, 2000. 246 s. ISBN 80-213-0651-3.
- McLAUGHLIN, Barry. *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. 2. vyd. Taylor & Francis Group, 1987. 280 s. ISBN 0805800956.
- MLČÁK, Zdeněk. *Diagnosticke využití dětské kresby v práci učitele*. 1. vyd. Ostrava: Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.
- MORKES, František. Největší reforma školství v dějinách – 230. výročí Všeobecného školního řádu. *Učitel'ské noviny*. 2004, roč. 107, č. 33, s. 15-17. ISSN 0139-5718.
- MUSIL, František, SEDLÁČEK, Josef. *Naše malotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 195 s.
- OAKES, Jeannie, HECKMAN, P. E. Age Grouping of Students. In SAHA, Lawrence J. (ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon, 1997, s. 401 –403. ISBN 0-80-042990-4. Vlastní překlad.
- PASTOROVÁ, Markéta, VANČÁT, Jaroslav. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In ŠTEIGLOVÁ, Taťána et al. *Sborník Výtvarná výchova a metody její komunikace: symposium České sekce INSEA*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2002. s. 128-138. ISBN 80-244-0799-5.
- PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 2., uprav. vyd. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8045-163-X.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN: 978-80- 210-4499-9.

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RAKOUŠKOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování v primární škole. Integrované slovní úlohy napříč předměty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2529-1.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 56 s. ISBN 80-7290-129-X.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 978-80-7367-124-2.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: PdF UK – PCVPP, Katedra výtvarné výchovy, 1993. 32 s.
- SLAVÍK Jan, HAZUKOVÁ Helena et al. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. 1. vyd. Praha: PdF, 1998. 22 s. ISBN 80-86039-70-6.
- SLOBODA, Zdeněk. Mediální pedagogika: integrující přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti. In TICHÝ, Radek (ed.). *Miscellanea Sociologica 2006: sborník příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV UK & FF UK 25.–26. 5. 2006*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006. s. 27-48. ISSN 1801-5999.

- SOBOTKOVÁ, Daniela, DITTRICHOVÁ, Jaroslava. *Vývoj a výchova dítěte do dvou let. Psychomotorický vývoj*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 168 s. ISBN 978-80-247-3304-3.
- STADLEROVÁ, Hana et al. *ZOP zkušenost, odbornost, praxe: v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 250 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 147. ISBN 978-802-1053-991.
- SVOBODA, Mojmír (ed.), KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. 87 s. ISBN 80-85808-47-1.
- SÝKORA, Miloslav. Rozvíjející vyučování – koncepce vyučování socialistické společnosti. *Pedagogika*. 1987, roč. 37, č. 5, s. 541-553. ISSN 2336-2189.
- SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj motoriky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-276-9.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Kresba postavy – Příručka. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.
- ŠTURMA, Jaroslav, VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy – Příručka k testu*. Část 1. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. 102 s. ISBN nemá.
- ŠVANCARA, Josef. *Kompendium vývojové psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. 235 s. ISBN chybí.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOUFAR, Alois. *Výchovné aspekty v kreslení a malování dětí předškolního věku*. Brno: Krajský pedagogický ústav, 1973. 47 s. ISBN chybí.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Obce s malotřídkou. *Studia paedagogica (SPFFBU, LVI)*. 2008, roč. 13, č. 1, s. 53-64. ISSN 1803-7437.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky vzdělávání na malotřídních školách. Příspěvek prezentovaný na konferenci ČAPV. *Sborník příspěvků XV. konference ČAPV pořádané katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU [CD ROM]*.

České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 11. ISBN 978-80-7040-991-6.

- TRNKOVÁ, Kateřina. Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století. In *Studia Paedagogica U11. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2006a. s. 133-144. ISBN 80-210-4143-9.
- TRNKOVÁ, Kateřina. Žák na malotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV. (CD rom)*. 2006b.
- TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana. Koncept komunitních škol a malotřídky – inspirace, nebo realita? *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy*. 2013, roč. 137, č. 4, s. 23-27. ISSN 0323-0449.
- TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana, CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. 229 s. ISBN: 80-7083-942-2.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 463 s. ISBN nemá.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1978. 333 s. ISBN nemá.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALACHOVÁ, Pavla. Malotřídní školy – minulost a současnost. *Učitelské noviny*. 2005, roč. 108, č. 10, s. 16-17. ISSN 0139-5718.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesta k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, Milan, KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie. Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. 1. vyd. Přerov: Netopejř, 1997. 193 s. ISBN 80-902057-9-8.

- VALEŠ, Vladimír. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*. 1997, roč. 37, č. 4, s. 1-4. RS 5096. ISSN 1210-3691.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANČÁT, Jaroslav. *Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje*. Příspěvek ze Symposia ČS INSEA Plzeň, 16.-18. září 2004. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. s. 25-34. ISBN 80-7043-504-6.
- VANČÁT, Jaroslav. Proč potřebujeme výtvarnou výchovu. *Estetická výchova*. 1991/92, roč. 32, č. 3, s. 46–47. 7
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VEVERKOVÁ, Lada. Psychologie barev: prožívání barev a jejich preference. *Československá psychologie*. 2002, roč. 46, č. 1, s. 44-54. ISSN 0009-062X.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. 1. vyd. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU v Brně, 1993. 144 s. ISBN chybí.
- VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
- *Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy*. 4., uprav. vyd. Praha: Portál, 1996. 270 s. ISBN 80-7178-106-1.
- WASLEY, Patricia A. et al. *Small schools: Great strides a study of new small schools in Chicago*. New York: Bank Street College of Education, 2000. 81 s.
- WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.
- WILSON, Valerie. *All in together?: an overview of the literature on composite classes*. 1. vyd. Glasgow: SCRE center (The Scottish Council for Research in Education Centre), University of Glasgow, 2003. 40 s. ISBN 1860030734. Vlastní překlad.
- YIN, Robert K. *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. 1. vyd. CA: Thousand Oakes: SAGE Publications, 2005. 432 s. ISBN 978-1-4129-0667-8. Vlastní překlad.

- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

ONLINE ZDROJE

- DOUBRAVA, Lukáš. *Potřebují školy třetí aprobaci?* [online]. 2002 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3847>.
- JUŘIČKOVÁ, Simona. *Dětská kresba jako prostředek poznávání osobnosti dítěte*. [online]. 2. 3. 2010 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/02/simona-jurickova-detska-kresba-jako.html>.
- KNOTOVÁ, Dana, TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a volnočasové aktivity*, In *Konference Pedagogika volného času – teória a prax*. [online]. Trnava, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2007 [cit. 2015-09-21]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/knotova-d-trnkova-k-malotridni-skoly-a-volnocasove-aktivity>
- Masarykova základní škola a mateřská škola Semčice. *Historie* [online]. s.a. [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://www.skola.obecsemcice.cz/?npage=2&cil=historie>
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. [online]. s.a. [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/03-02-cim.html>.
- PAROUBKOVÁ, Irena. *Přes hranice. Komparativní studie z výtvarného oboru. Kultura, umění a výchova*. 2015, roč. 3, č. 1. ISSN 2336-1824. [online]. 26. 3. 2015. [cit. 2015-09-30]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=95.
- RAKOUŠKOVÁ, Dana. *Diagnostická funkce autonomního hodnocení žáka*. [online]. 13. 8. 2008 [cit. 2015-12-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2542/diagnosticka-funkce-autonomniho-hodnoceni-zaka.html/>.
- *Rámcový vzdělávací program (pro základní vzdělávání)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-09-25]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>
- RUTHOVÁ, Githa. *Vývoj dětské kresby*. [online]. 30. 8. 2012 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://ruthova.cz/2012/08/vyvoj-detske-kresby/>.

- Small Schools Coalition. *Articles*. [online]. s.a. [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: <http://smallschoolscoalition.com/library/articles/>
- The Rural School and Community Trust. *School Size: Research Based Conclusions*. [online]. 1. 12. 2003. [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: <http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2038>

LEGISLATIVA

- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).